



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Educación
Con mención en Informática Educativa

**“EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE CON LOS RECURSOS DE LA WEB
2.0 Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
EN EL SECTOR DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.”**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA EDUCATIVA.**

**TESISTA: CARLOS MORALES CORDERO
DIRECTOR DE TESIS: RICARDO ABARCA ALARCÓN**

Santiago, 2012

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.	1
RESUMEN.	3
INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO 1	
Delimitación del Problema.	9
1.1.- El problema y su importancia.	10
1.2.- Formulación de los objetivos.	16
1.2.1.- Objetivo general.	
1.2.2.- Objetivos específicos.	
1.3.- Justificación del problema de la investigación.	17
CAPÍTULO 2	
Marco teórico referencial.	19
2.1.- El pensamiento crítico y sus antecedentes.	21
2.2.- El pensamiento crítico, sus definiciones y características.	24
2.3.- El pensamiento crítico, educación e historia y ciencias sociales.	32
2.4.- Las TICs, el aprendizaje y el pensamiento crítico.	38
2.5.- Los Entornos Virtuales de Aprendizaje, los recursos Web 2.0 y	43

pensamiento crítico.	
2.6.- Vulnerabilidad, Género y TICs.	50
2.7.- El Diseño Instruccional como metodología para el pensamiento crítico.	54
CAPÍTULO 3	
PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS.	64
3.1.- Hipótesis de trabajo.	65
3.2.- Consecuencias lógicas de la hipótesis.	65
3.3.- Las variables, definición sustantiva y operacional.	66
3.3.1.- Variable Independiente.	66
3.3.1.1.- Definición sustantiva.	66
3.3.1.2.- Definición operacional.	66
3.3.1.3.- Instrumentos de medición.	66
3.3.2.- Variable Dependiente.	67
3.3.2.1.- Definición sustantiva.	67
3.3.2.2.- Definición operacional.	67
3.3.2.3.- Instrumentos de medición.	68
CAPÍTULO 4	
METODOLOGÍA	69
4.1.- Tipo de estudio.	70
4.2.- Diseños de investigación.	71

4.3.- La muestra.	71
4.4.- Técnicas y procedimientos de recolección de datos.	73
4.4.1.- Validez de los instrumentos de evaluación.	75
4.4.2.- Confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	75
CAPÍTULO 5	
ANÁLISIS DE DATOS.	80
5.1.- Comparación de Pretest entre grupo experimental (GE) y control (GC).	81
5.2.- Comparación de postest entre grupo experimental y control.	85
5.3.- Comparación de pre y postest entre grupo experimental.	89
5.4.- Comparación de pre y postest entre grupo control.	91
5.5.- Comparación de pre y postest entre grupo experimental por género.	93
5.6.- Muestra t de pruebas relacionadas.	98
5.6.1.- Comparación entre pre y postest en grupo experimental (1°A).	98
5.6.2.- Comparación entre pre y postest en grupo control (1°B).	98
5.6.3.- Comparación entre pos y postest entre grupo experimental (1°A) y control (1°B).	99

CAPÍTULO 6	100
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.	
7.- BIBLIOGRÁFICA.	107
8.- APÉNDICES.	121
8.1.- Apéndice 1: plataforma de aprendizaje Moodle.	121
8.2.- Apéndice 2: Orientaciones para el trabajo en la plataforma Moodle.	130
8.3.- Apéndice 3: planificación de la plataforma Moodle.	135
8.3.1.- Unidades didácticas (diseño pedagógico instruccional).	135
8.3.2.- Planificación por cada módulo.	137
8.4.- Apéndice 4: Características del establecimiento.	146
ANEXO A: Instrumentos de evaluación.	150
ANEXO B: Tabulación de pretest y postest.	174

AGRADECIMIENTOS

Después de un camino de crecimiento humano y profesional es necesario expresar mis agradecimientos para aquellos y aquellas que posibilitaron que plasme en estas páginas la sistematización de aprendizajes vividos en este post grado.

En primer lugar, este proceso no podría haber sido posible sin el apoyo financiero de CONICYT. Gracias a la obtención el año 2009 de la Beca para profesionales de la Educación de dicha organización gubernamental, esta ayuda financiera significó la tranquilidad para realizar adecuadamente este Magister.

Desde mis responsabilidades profesionales como Jefe de UTP, siempre existió la flexibilidad y comprensión del Director del establecimiento educacional, como de algunas autoridades del Departamento de Educación de la Municipalidad de Estación Central, que me entregaron la tranquilidad para cumplir con los horarios y responsabilidades propias de este programa de post grado.

Desde lo humano, agradecer al equipo profesional del Magister, especialmente a mi profesor guía de tesis Ricardo Abarca Alarcón, que me entregaron nuevas miradas desde lo curricular y de las potencialidades que tienen las tecnologías de la comunicación y la información (TICs), para la educación.

Desde mi actividad laboral, agradecimientos a la docente, Noemí Altamirano, que pese a los problemas de tiempo posibilitó la implementación de esta investigación en sus cursos.

Finalmente, gracias a los y las estudiantes que en el contexto de movilización por una educación más equitativa me permitieron desarrollar esta experiencia virtual.

“...la educación necesita de una transformación que permita liberar al hombre...”

“...la educación no es neutral. Siempre es política...”

“...educar es asumir una posición progresista, es descubrir cuáles son los límites que existen, los obstáculos a los que nos enfrentamos y, de esa forma, asumir los desafíos para lograr la libertad.”

Paulo Freire

RESUMEN

La presente investigación busca responder al foco problemático generado entre las relaciones que se pueden establecer en el uso de los entornos virtuales de aprendizajes (específicamente la plataforma Moodle), con los recursos de la web social o 2.0, y la adquisición de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de Primer año Medio de un establecimiento municipal de la comuna de Estación Central.

Es en esta perspectiva, que la determinación de las relaciones entre los recursos TICs mencionados y habilidades del pensamiento crítico, se plasma en un proceso de investigación cuantitativo cuasi experimental, a través de un grupo curso control y otro experimental al cual se aplica la estrategia pedagógica (plataforma Moodle), que posteriormente evidenciará los contrastes en el logro de las habilidades del pensamiento crítico.

Para construir este proceso investigativo, se abordan los elementos conceptuales y aspectos claves de la investigación, como son: las características y definiciones del pensamiento crítico; la Historia y las Ciencias Sociales como disciplinas para la adquisición de este tipo de pensamiento; la caracterización del joven vulnerable, el enfoque desde la mirada de género y el desarrollo de las TICs, colocando énfasis a los entornos virtuales de aprendizajes, la web 2.0 y los Diseños Instruccionales. Todo esto permitirá establecer cuantitativamente habilidades del pensamiento crítico, la aplicación de una plataforma Moodle como secuencia de aprendizajes, y el análisis de los resultados obtenidos, los cuales permiten establecer los tipos de relaciones sobre el problema establecido.

Finalmente, en base a las conclusiones y recomendaciones, se entregan una serie de reflexiones y afirmaciones que permite, junto con comprobar si los supuestos de la investigación se cumplen, proyectar un trabajo que da cuenta que la aplicación de recursos TICs de sencilla aplicación por parte de los establecimiento

educacionales, puede contribuir positivamente a la adquisición de habilidades de pensamiento de tanta importancia para nuestra realidad sociocultural tan compleja.

INTRODUCCIÓN.

El largo inicio de un proceso que partió el año 2009 comienza a edificar su final en esta tesis de grado la cual se fue gestando poco a poco desde los diferentes módulos de aprendizajes que fueron realizados durante este Magister en Educación con mención en Informática Educativa.

Actualmente nadie coloca en discusión la importancia de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), en el quehacer diario de nuestras acciones más habituales. Especialmente el uso del computador, los recursos y las potencialidades de la web (específicamente aquella denominada como social), son herramientas de significativa importancia para nuestro diario vivir, desde lo recreativo, social y educacional.

En la educación las TICs son aspectos claves en generar nuevas prácticas innovadoras en las experiencias de aprendizajes que impliquen motivadores aprendizajes, actividades colaborativas y procesos educativos significativos.

El uso de las TICs en la educación, para lograr procesos de aprendizajes que impliquen adquirir habilidades de pensamiento, son aspectos que busca abordar esta investigación, colocando en relevancia una caracterización del pensamiento crítico y como a través del uso de los recursos que nos posibilita las herramientas TICs, los y las estudiantes de primer año de enseñanza media (NM1), de un establecimiento municipal de Estación Central, Centro Educacional Dr. Amador Neghme Rodríguez, pueden avanzar en el desarrollo de habilidades de dicho tipo de pensamiento.

Los acontecimientos vividos durante gran parte del año 2011, vinculados al movimiento estudiantil, implicaron ajustes y reorganización de esta investigación, donde diversas expresiones de las movilizaciones requirieron flexibilizar procesos propios de una investigación de estas características. Además, los postulados y

argumentación de los y las estudiantes reforzaron la importancia de las habilidades del Pensamiento Crítico en los aprendizajes de los y las estudiantes, como herramienta del pensamiento humano que no solo permite argumentaciones, análisis y evaluaciones de lo que ocurre sociopolíticamente en el país, sino además, tomar postura y actuar en conformidad de dicha posición tomada, es decir, dejar de ser sólo un actor con opinión y transformarse en un autor de su acción humana.

Para su concreción, este trabajo realizó un diseño instruccional modelado en una plataforma de entorno virtual de aprendizaje MOODLE utilizando recursos obtenidos de la web social o 2.0 (preferentemente de Youtube), en la cual trabajaron durante cinco meses estudiantes de Primero Medio del establecimiento municipal antes mencionado.

En base a un diseño de investigación cuasi experimental, se implementó la herramienta tecnológica MOODLE a un curso de primero medio mientras que el curso paralelo no fue sometido a este recurso TICs. Junto con ello, se adaptaron evaluaciones que buscaron establecer los niveles de las habilidades del pensamiento crítico, aplicando una previa a los 2 cursos de primero medio, antes del uso de la herramienta TICs, y posteriormente una al final del proceso de implementación.

Los resultados obtenidos, conclusiones y proyecciones de esta investigación establecen como factor importante el uso de la tecnología, como parte de una acción docente intencionada en la cual se trabaje las herramientas TICs, no es un fin en sí mismo, sino un recurso más en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la incorporación de una plataforma de entorno virtual de aprendizajes (para efecto de la investigación MOODLE), en la práctica educativa potencia el trabajo que el o la docente realiza con los y las estudiantes.

Esta investigación, junto con evidenciar como un intencionado trabajo con las herramientas TICs puede generar relaciones de logro en la adquisición de habilidades del pensamiento crítico, deja como desafío incorporar de manera más sistemática los entornos virtuales de aprendizajes (MOODLE), con el uso de los recursos de la web 2,0 en establecimiento educacionales de dependencia municipal, para alcanzar de mejores aprendizajes.

Todos aquellos aspectos en los cuales se caracteriza la presente tesis, tiene como motivación fundamental el iniciar un camino de investigación que permita por un lado, aportar en una definición y caracterización del PENSAMIENTO CRITICO, y como los recursos TICs sustentados en los ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJES junto con los elementos existentes de la WEB 2.0 o WEB SOCIAL, pueden contribuir a una educación dialógica y problematizadora, coherente con las necesidades que hoy se requiere desarrollar en los y las jóvenes secundarios frente al creciente cuestionamiento del actual modelo sociocultural.

Consciente que este trabajo, articulado desde la rigurosidad de las metodologías científicas de la investigación, es solo el comienzo de una búsqueda en el campo de la investigación de la Informática Educativa, se estima necesario hacer la salvedad que no es una investigación que aborda en forma completa los aspectos que pretende investigar y relacionar, sino más bien establecer que ámbitos del aprendizaje, como las habilidades del pensamiento crítico, pueden ser trabajados de manera innovadora con los recursos que posibilitan las TICs, potenciando el aprendizaje para todos y todas las estudiantes desde una mirada socio constructivista.

CAPITULO 1
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.- El problema y su importancia.

En la actualidad el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), son herramientas que están presentes en distintos ámbitos de la cotidianidad de los hombres y mujeres que constituyen la actual sociedad. Su instalación en los diferentes campos de la vida de las personas, ha llevado que ellas (las TICs), se transformen en parte fundamental del quehacer humano. Dispositivos móviles de alta tecnología, computadores, sistemas de aprendizaje e-learning, artefactos tecnológicos son objetos imprescindibles por muchos y muchas.

Nadie puede desconocer los aportes significativos que la pertinente utilización del computador, internet y sus aplicaciones posibilita un adecuado desarrollo de los aprendizajes en los y las estudiantes, no sólo en el **conocer**, sino también en el **hacer** y el **ser** (Palamidessi, 2006). Sin embargo, son pocos los establecimiento que se preguntan el para qué, por qué y cómo se pueden hacer uso las herramientas tecnológicas como práctica significativa de aprendizajes.

No basta dotar de infraestructura tecnológica a los establecimientos educacionales, por parte de las autoridades gubernamentales del Ministerio de Educación, para generar la llamada “equidad en la alfabetización digital”, y que los y las docentes busquen la manera de hacer uso de dicha tecnología, optimizando su integración en sus prácticas, según los niveles establecidos por Marc Prensky (Educar, 2006): Jugar con la idea; Haciendo lo viejo a la manera vieja; Haciendo lo viejo a la manera nueva; Haciendo cosas nuevas de modos nuevos.

Desde la reflexión del profesor Sánchez (2003), explicita que las TICs, entregan herramientas poderosas, las que integradas adecuadamente al currículum, pueden ser un recurso valioso para el desarrollo de aprendizajes de carácter colaborativo y de reflexión. Como menciona el profesor la literatura ha descrito potencialidades de las TICs en el aprendizaje y la cognición como el desarrollo de

habilidades de colaboración, análisis, síntesis y evaluación de la información. Sin embargo, son pocos los docentes y directivos que se cuestionan el uso de las herramientas tecnológicas como práctica para generar aprendizajes significativos.

En el actual desarrollo de la educación chilena, se debe tener en cuenta los procesos que Castell (2006), llama la sociedad informacional, también conocida como era de la información o conocimiento, la cual implica cambios en la estructura social, económica y cultural como consecuencia de los procesos de mundialización productiva y financiera, de flujo comunicacional y de avance tecnológico y digital. Dichos cambios debieran ser el contexto en los cuales las instituciones educativas sean capaces de enfrentar positivamente dichos cambios y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que plantea el investigador social J.J. Brunner (2004), los actuales cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos hacen posible declarar que la educación se encuentra en el umbral de una nueva revolución de base tecnológica, explicitada como la revolución digital.

En nuestro país, desde 1990 los diferentes gobiernos de la Concertación, a través de la implementación del proyecto Enlaces, realizó una inversión en tecnología de un total de M\$ 162.624.175 hacia los establecimientos educacionales del país (Mineduc, 2006).

El gasto anual que realiza el Ministerio de Educación, a través de Enlaces, a los establecimientos educacionales subvencionados del país incluye recursos como:

- Equipos Computacionales
- Subsidio a la Conectividad
- Recursos Educativos Digitales
- Asistencia Técnica o Pedagógica entregada a establecimientos subvencionados.

Dicha inversión permite que el acceso a la tecnología, por parte del estudiante, sea más expedito en los establecimientos educacionales, disminuyendo el promedio de computador por estudiante de 70 en el 2000 a 10 en el 2010.

Por otra parte, la paulatina implementación de las plataformas e-learning (en universidades y algunos establecimientos educacionales privados), presenta una serie de oportunidades para los aprendizajes (Sánchez, 2008).

Las características más relevantes de dichas plataformas virtuales de aprendizajes estarían dadas por:

Adaptabilidad. Tiene la posibilidad de llegar a mayor número de estudiantes sin importar su situación personal. Permite estudiar a personas que por circunstancias laborales, personales, etc. no podrían permitírselo.

Flexibilidad. El estudiante tiene flexibilidad para cuándo y cuánto puede dedicar al estudio, sin someterse a restricciones horarias.

Ubicuidad. El estudiante y los docentes pueden utilizar la plataforma desde cualquier lugar. Se puede invitar a participar en los cursos a expertos y profesionales localizados en cualquier lugar y que de otra forma no podrían hacerlo.

Aprendizaje a la carta. El estudiante puede elegir el recorrido educativo que mejor se adapta a sus necesidades.

Aprendizaje colaborativo por medio de la participación en entornos virtuales (foros, wikis, chats, e-mail, etc.)

Un ejemplo de plataforma e-learning es Moodle, el cual es un Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como LMS (Learning Management System). Dicho entorno virtual de aprendizaje tiene una aproximación constructiva, enfatizando que los y las estudiantes (y no sólo los profesores) pueden aportar a

la experiencia educativa en muchas formas, contribuyendo a procesos de pensamiento reflexivo y críticos.

Junto con el desarrollo de plataformas virtuales, la incorporación de elementos relacionados la Web 2.0 conocida también como la web social tiene como característica fundamental el uso de red informática para conectar a las personas, potenciar su conocimiento y su capacidad de aprendizaje (Bryan, 2006), ejemplificado en herramientas de interacción social de tipo sincrónica, a través del chat, y asincrónica mediante foros, wikis, entre otros

Desde las prácticas educativas, no sólo las TICs son elementos que necesitan cambios en el quehacer pedagógico. Los requerimientos de las adecuaciones del currículum en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, buscan generar en los y las estudiantes aprendizajes contextuales que permitan, por medio de la reflexión y el descubrimiento, adquirir capacidades de analizar y evaluar los procesos históricos. Todo ello plasmado en los mapas de progreso de aprendizajes y los ajustes curriculares actuales, los cuales centran su propósito fundamental en desarrollar conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan a los y las estudiantes estructurar una comprensión del entorno social y les oriente a actuar crítica y responsablemente (Mineduc, 1998).

Sin embargo, en las actuales acciones educativas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se observa, por parte del Ministerio de Educación, prácticas en el sector de aprendizaje centradas en conocimientos particulares que apelan a la memorización, con un débil foco en la conceptualización y con un bajo desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Mineduc, 2009).

Además, los desafíos desde dicho sector de aprendizaje buscan generar en los y las estudiantes procesos de reflexión crítica, que implican la toma de conciencia alrededor de lo que se vive, la sensibilización y no el mero conocimiento ante lo que afecta a otras personas, la reflexión informada y discutida que contribuye al

conocimiento crítico y, finalmente pero no con menos importancia, la acción transformadora (Ibáñez, 2007).

Desde la puesta en práctica del uso de las TICs para el desarrollo del pensamiento crítico, su acción está orientada a generar una “segunda mirada” (Ibáñez, 2007), en los y las estudiantes respecto a los procesos sociales, culturales e históricos relacionados con la temática. Desde esta perspectiva se trabajará con el desarrollo del pensamiento crítico, definido como: el manejo y el procesamiento de la información que se recibe para construir sus propios conocimientos, comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje (Elder y Richard, 2005) y lo que es aún más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria.

Los nuevos cambios que viven los y las estudiantes de Enseñanza Básica y Media, como consecuencia de los nuevos ajustes curriculares, posibilitan desarrollar actividades que potencien el logro en las y los jóvenes de habilidades del pensamiento crítico, que implica generar la capacidad de comprender fenómenos y acontecimientos mundiales y nacionales, ocasionando procesos de análisis crítico que permita tomar postura de dicha realidad y vincularla a su diario vivir para buscar la forma de intervenir desde lo particular a lo general.

En el actual marco curricular chileno se busca potenciar en los y las estudiantes capacidad de pensamiento crítico y propositivo, asumiendo un papel protagónico en su realidad social. Sin embargo, en la realidad educativa del establecimiento educacional de la comuna de Estación Central, Centro Educacional Municipal Dr. Amador Neghme R., se evidencia en las prácticas educativas un escaso desarrollo de aprendizajes vinculados al análisis crítico, privilegiando aprendizajes enfocados a la memorización con un débil desarrollo del pensamiento crítico y pocas iniciativas que con las herramientas TICs se podrían aplicar procesos de análisis y evaluación crítica de su realidad.

Desde esta constatación de la realidad educativa del establecimiento educacional municipal de Estación Central el problema de investigación es:

¿Existe relación entre el uso de la plataforma Moodle con recursos de la web 2.0 y la adquisición de habilidades del pensamiento crítico en los y las estudiantes de Primer año de Enseñanza Media (NM1) en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un establecimiento municipal de la comuna de Estación Central?

1.2.- Formulación de los objetivos.

1.2.1.- Objetivo general.

Determinar la relación entre el uso de la plataforma Moodle con recurso de la web 2.0 y la adquisición de habilidades del pensamiento crítico en los y las estudiantes de Primer año de Enseñanza Media (NM1), en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un establecimiento educacional municipal de Estación Central.

1.2.2.- Objetivos específicos.

1.- Elaborar una secuencia de aprendizaje, basada en un modelo de Diseño Instruccional, que permita trabajar las habilidades del pensamiento crítico a través de la plataforma Moodle.

2.- Establecer en forma cuantitativa los niveles de pensamiento crítico (pre y postest), que están presente en los y las estudiantes de NM1 de un establecimiento educacional municipal de Estación Central.

3.- Diseñar e implementar una plataforma Moodle (Entorno virtual de aprendizaje), con recursos de la Web 2.0 que esté orientado a la adquisición de habilidades del pensamiento crítico en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

4.- Distinguir los aportes de la plataforma Moodle con recurso de la web 2.0, para la adquisición de las habilidades del pensamiento crítico en los y las estudiantes de los niveles NM1 en el Establecimiento educacional municipal de Estación Central.

1.3.- Justificación del problema de la investigación.

La importancia de esta investigación radica en dar cuenta de las oportunidades y potencialidades que permitiría el uso de plataformas e-learning y los recursos de la web 2.0 como herramientas para el logro de habilidades del pensamiento crítico, elementos fundamentales para los actuales requerimientos desde el currículum prescrito¹. Por otra, parte, establecer las relaciones entre la implementación de una plataforma Moodle y la adquisición de habilidades del pensamiento crítico, posibilita generar un espacio de meditación hacia el uso de estrategias de aprendizajes innovadora que implica el desarrollo de capacidades de reflexión en los y las estudiantes.

Además, su puesta en práctica está estrechamente vinculada con la concepción educacional socioconstructivista, donde los y las estudiantes llegan a lo que saben sobre todo mediante la participación en las prácticas sociales de un ambiente de aprendizaje, incluidos los proyectos de colaboración y de grupo, así como en las prácticas sociales (Woo y Reeves, 2006).

También se debe tomar en cuenta las características socioculturales en las cuales se desarrolla la investigación, donde estudiantes de contexto de vulnerabilidad de Estación Central vivencian con nuevas prácticas educativas (plataforma Moodle), desde las cuales es posible establecer las relaciones entre los aprendizajes con recursos TICs y las habilidades del pensamiento crítico.

Esta investigación desarrolla un acercamiento hacia las diferencias en el desempeño en las actividades tanto en mujeres y hombre, incorporando la dimensión género como un fenómeno que es necesario abordar.

¹ Dicho concepto, según Allan A. Glatthorn, está relacionado con aquellos elementos entregados por la autoridad respecto a la forma de organización y funcionamiento del currículum, donde el docente debe cumplir un rol de reproductor de dichos lineamientos.

Junto con la importancia de esta investigación, el actual desarrollo que tiene aquellos recursos que están asociados a las TICs, implicaría que la reflexión educativa debe estar orientada en la perspectiva de generar estrategias de aprendizajes que integren el uso de las diferentes herramientas TICs asociadas a los elementos sociales entregados por la WEB, conocidos como web 2.0. Estos elementos, en los espacios educativos, facilitarían desplegar elementos claves que la actual sociedad requiere de sus habitantes. En lo particular, desde la puesta en práctica de la investigación en Estación Central permitiría colocar en el debate de las autoridades educacionales comunales una perspectiva del uso de las TICs como integración al currículum y sus aprendizajes.

El diseño de una secuencia de aprendizajes con los recursos de la web social (web 2.0), en una plataforma virtual Moodle, ofrecería una forma de trabajo que implicaría nuevas estrategias metodológicas a los y las docentes. La implementación de plataformas virtuales con lectura hipertextual, el uso de recursos multimedia, espacios de creación y diálogo social digital, posibilitarían mayores alternativa innovadoras que pone a disposición de los y las estudiantes formas de trabajo diversificados y contextualizados.

Las posibilidades de diversas estrategias educativas innovadoras permitirían cambiar los estilos tradicionales centrados en textos lineales con poca interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, lo cual serían elementos de aporte a los procesos educativos con los desafíos que ellos implican.

Desde la implementación del uso de las TICs como estrategias de aprendizajes, a través de la plataforma de entornos virtuales Moodle, permitiría reflexionar sobre un uso más allá de lo meramente instruccional. La puesta en práctica de esta plataforma y los aspectos relacionado con la web 2.0 puede generar aprendizajes para desarrollar procesos de pensamientos de nivel superior, los cuales pueden tener implicancias importantes en la enseñanza tradicional de enseñanza básica y media, lo que puede complementar las investigaciones relacionadas con el tema.

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo se busca entregar una descripción y conceptualización, desde lo teórico y empírico, de lo que diferentes autores entienden por pensamiento crítico, iniciando una mirada desde los aportes que diversos pensadores e investigadores han entregado en distintos momentos de la historia. Con esta mirada es posible establecer un marco general de dicho pensamiento, que permita determinar, en el contexto de esta investigación, una definición del pensamiento crítico y vincularlo con los requerimientos desde la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales -- desde el marco curricular chileno-- y las potencialidades que tienen las herramientas proporcionadas por las TICs para el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocado en los entornos virtuales de aprendizajes y los recursos proporcionados por la web 2.0.

Con la finalidad de contextualizar a las y los actores directos de esta investigación se realiza un acercamiento a los aspectos de la vulnerabilidad escolar, entregando elementos conceptuales que nos permitan entender la dinámica sociocultural de dicha realidad juvenil. Junto con ello, se clarifican conceptualizaciones que esta investigación determinará de género, tratado en parte de esta investigación

Por otra parte, se hace hincapié en la necesidad de generar secuencias de aprendizajes con la utilización de los recursos posibilitados por los entornos virtuales de aprendizajes, específicamente la plataforma Moodle, desde un diseño instruccional que responda adecuadamente a estilos de aprendizaje y estructuración apropiada.

2.1.- El pensamiento crítico y sus antecedentes.

Comprender y entender la realidad social y cultural en la cual vivimos, es una inquietud que está presente en forma permanente en los seres humanos. Las caracterizaciones en las formas y métodos en los cuales las personas logran niveles de conocimiento, reflexión, análisis y evaluación se ha vinculado al pensamiento, ligado íntimamente a la capacidad de razonar por parte del ser humano (Zabala, 2006).

Antes de establecer las caracterizaciones y elementos que constituyen lo que se entiende para esta investigación por pensamiento crítico, se hace necesario realizar una descripción de su desarrollo histórico.

Durante la etapa de la historia conocida como Edad Antigua, el proceso de construcción de dicho pensamiento tiene como uno de sus mayores exponentes, dentro de la cultura greco latina, al filósofo griego Sócrates, el cual estableció mecanismos de reflexión que constituyeron un desafío a las ideas y pensamientos de los hombres de su época, creando su método de raciocinio y análisis conocido como mayéutica.

En la Edad Media, contexto histórico caracterizado por el pensamiento teocéntrico, donde la iglesia monopolizaba el desarrollo del pensamiento de la época, pensadores franciscanos desarrollaron reflexiones que son parte de la constitución de características del pensamiento crítico. Una importante contribución en la evolución del pensamiento desde la teología lo realizó Santo Tomás de Aquino (Campos, 2007), el cual implementó técnicas que implican enunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas antes de empezar a escribir.

En la Edad Moderna (s. XV y XVI), Thomas More, Francis Bacon y Rene Descarte, aportan elementos para configurar las características del pensamiento reflexivo

moderno. Un singular aporte fue Sir Thomas More con una reflexión a partir de su novela la “Utopía”, que critica la política inglesa de esa época y propone una nueva visión de la sociedad, ejemplificada en los personajes y su forma de vida comunitaria y perfecta en la isla de Utopía.

Además, en dichos momentos de la historia de la humanidad también es necesario destacar al filósofo Descartes (Campos, 2007), el cual escribió lo que podría llamarse un texto para el pensamiento crítico, “Reglas para la dirección de la mente”. Desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática, donde cada parte del pensar, debiera ser cuestionada, puesta en duda y verificada.

Por otra parte, el fundador del criticismo (componente importante para la configuración del pensamiento crítico), Emmanuel Kant describe el método de filosofar, el cual consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones, objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que permite llegar a la certeza (Fonseca, 2000).

Desde la Edad Contemporánea, específicamente en el siglo XX, la evolución del pensamiento se ha enriquecido con diferentes miradas. Dewey (1989), aporta en la constitución del pensamiento crítico enfatizando las características del pensar desde una lógica reflexiva caracterizada por:

- 1.- un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental.
- 2.- un acto de búsqueda que esclarezca la duda y disipe la perplejidad.

Lipman (Campos, 2007), ha desarrollado una propuesta caracterizando al pensamiento crítico como:

Activo: el sujeto a cargo del proceso de su pensamiento, controlando su aplicación al asunto respectivo.

Intencional: en un proceso deliberado, orientado a obtener conclusiones.

Basados en principios: proceso sistemático “razonable”, “cuidadoso”, en base a estándares conocidos y aplicación de premisas y argumentos.

Evaluativo: Es un proceso que valora lo bueno o lo malo.

Freire (2000), además de aportar a la conceptualización sociocrítica del pensamiento crítico, también destaca las diferencias entre los niveles de conciencia. De esta forma plantea que la conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la vivencia práctica en sus correlaciones causales y circunstanciales, la cual se diferencian de la conciencia ingenua, la cual se cree superior a los hechos controlándolos desde afuera y por esos se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada, y la conciencia mágica, que no se considera “superior a los hechos”, dominándoles desde afuera, “ni juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”.

Desde esta conceptualización de conciencia definida por Freire (2000), (la cual permiten el desarrollo del pensamiento, la reflexión y comprensión del entorno), el plantea que la educación debiera desarrollar estrategias y acciones con las cuales sería capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad, es una educación eminentemente crítica, donde existen como elementos claves: un método activo, dialogal y de espíritu crítico.

2.2.- El pensamiento crítico, sus definiciones y características.

Desde las diferentes miradas y conceptualizaciones del pensamiento crítico durante la historia de la humanidad, en el siglo XX y el s. XXI se han consolidado definiciones y caracterizaciones específicas de lo que se entiende por dicho pensamiento. Desde esta perspectiva, en las últimas décadas los enunciados del pensamiento crítico han asumido un papel fundamental en el ámbito educativo, lo que se ha plasmado en proyectos de trabajo de diferentes orígenes pero coincidentes en entregar herramientas para los que llaman estándares y habilidades del pensamiento crítico.

Hay autores quienes definen al pensamiento crítico como aquellos procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Stenberg, 1999). Otros lo definen como aquel pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decidir lo que hemos de creer y hacer (Lipman, 2001). También, se puede entender como a la habilidad consciente, sistemática, deliberada que usan las personas en la toma de decisiones, lo cual implica que su uso está en las acciones diarias que realizan los seres humanos (Facione, 2007).

Desde espacios virtuales desde internet², Paul y Elder (2005), proponen una cantidad significativa de información actualizada, sobre planteamientos, metodologías y modelos del pensamiento crítico. El trabajo realizado por estos autores implicó que generaran un compendio de información relacionado con los estándares del pensamiento crítico, ilustrado a través de esquemas que permite no sólo distinguir los elementos constitutivos de dicho pensamiento, sino además da cuenta de la forma de transitar por el pensador irreflexivo al pensador maestro.

² www.criticalthinking.org

Desde la mirada de estos autores, el pensamiento crítico es un modo de pensar, sobre un tema, contenido o problema, en el cual la persona mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003). Además, dan cuenta que un pensador crítico:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

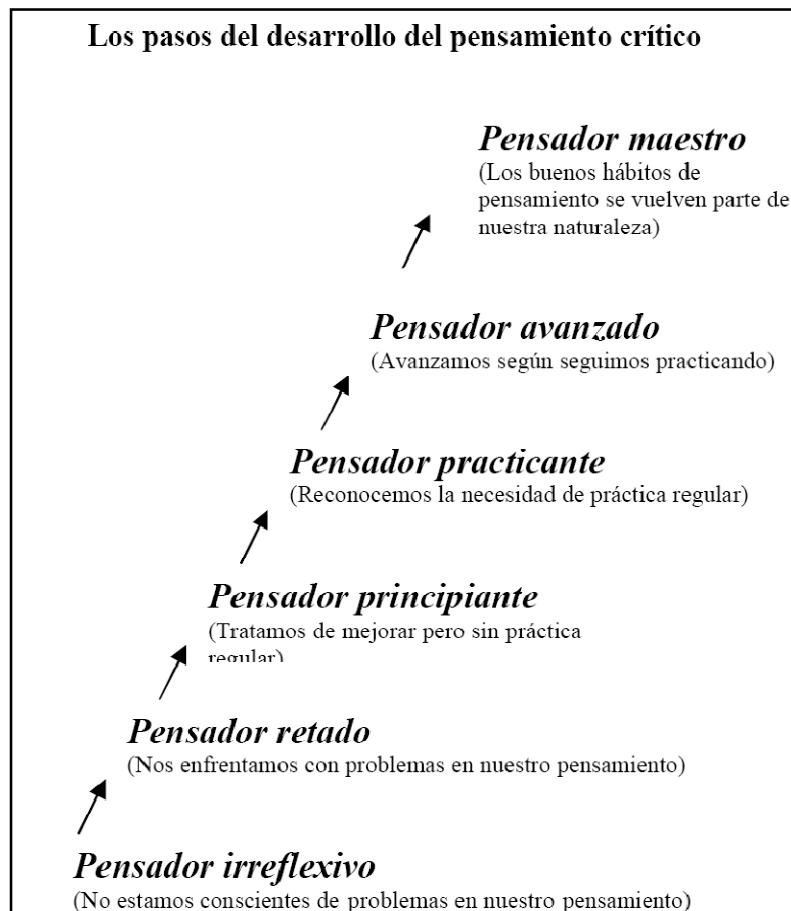
Plantean que el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano.

Además de esta definición, estos autores han complementado su conceptualización explicitando estándares los cuales las personas deben adquirir, para desarrollar las capacidades de pensar críticamente (Paul y Elder, 2003), como se ejemplifica en el siguiente esquema elaborado por los autores:

Claridad	Exactitud	Precisión	Relevancia
Importancia	Lógica	Amplitud	Profundidad
Justicia			

Fuente: Paul y Elder, 2003

Juntos con estos estándares, los autores dan cuenta de los niveles del pensamiento (Paul y Elder, 2003), donde la mirada crítica está en los niveles superiores, como se ilustra en el siguiente esquema:



Fuente: Paul y Elder, 2003

Entre otras conceptualizaciones, podemos encontrar a Priestley (1996), que define al pensamiento crítico como el procedimiento que nos capacita para una serie de formas específicas con las que procesamos información. Posibilita que las personas aprendan, comprendan, practiquen y apliquen información.

En el caso de Eggen y Kauchack (1999), el pensamiento crítico es el proceso de generación de conclusiones basadas en la evidencia. Este proceso se da en diversas formas, tales como:

- Confirmación de conclusiones con hechos.
- Identificación de tendencias, indicios, estereotipos y prototipos.
- Identificación de supuestos implícitos.
- Reconocimiento de sobregeneralizaciones y subgeneralizaciones.
- Identificación de información relevante e irrelevante.

Ennis (2006), define el pensamiento crítico como la correcta evaluación de enunciados. Establece que existen tres dimensiones básicas del pensamiento crítico que tenemos que tener en cuenta para evaluar enunciados:

a. **La dimensión lógica:** comprende el acto de juzgar las pretendidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados.

b. **La dimensión criterial:** tiene en cuenta el conocimiento de los criterios para juzgar enunciados.

c. **La dimensión pragmática:** que comprende el efecto del propósito latente sobre el juicio y la decisión acerca de si el enunciado es o no suficientemente bueno para lo que se pretende.

También se puede definir el pensamiento crítico (Campos, 2007), como el desarrollo y la auto-apropiación de las operaciones de nuestra actividad consciente e intencional. Por tanto, puede afirmarse que se está hablando de habilidades que deben ejercitarse, más que de contenidos que deban aprenderse.

Desde esta conceptualización existen 3 características básicas de pensamiento crítico:

1. **Es autocorrectivo**, es decir, es capaz de corregirse a sí mismo, de aceptar y de reconocer fallas o errores en el proceso y enmendarlas para mejorar.
2. **Es sensible al contexto**, es decir, comprende las condiciones, las circunstancias y a las personas y es capaz de identificar el momento y la manera adecuada de manifestarse de manera constructiva.
3. **Se refiere a un parámetro**, es decir, sabe claramente señalar e identificar en qué marco se hace una afirmación para que sea pretendidamente válida.

Lipman (2001), señala que parece haber un acuerdo que el pensar críticamente aumenta la capacidad de resolver problemas; sin embargo, no existe un acuerdo sobre el tipo de habilidades de pensamiento crítico, ya que, dependiendo de la disciplina que manejen, los autores señalan habilidades lógicas, lingüísticas, estadísticas y de investigación o de cuestionamiento.

No obstante, este autor señala que todas estas habilidades están sujetas o dirigidas al juicio y que éstos se basan en criterios, así es que los criterios son fundamentales en todo pensamiento crítico. Las habilidades, enunciadas por Lipman, propias del pensamiento crítico:

- Analizar el valor de afirmaciones, -Clasificar y categorizar, -Construir hipótesis.
- Definir términos, -Desarrollar conceptos. -Descubrir alternativas. -Deducir inferencias. -Encontrar suposiciones. -Formular explicaciones. -Formular preguntas críticas, -Generalizar, -Dar razones, Ver las conexiones partes-todo y todo-partes, -Hacer conexiones y distinciones, -Anticipar consecuencias, -Trabajar con analogías, -Trabajar en consistencia y contradicciones, -Eliminar falacias,
- Reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad, -Reconocer independencia de medios y fines. -Hacer seriaciones y -Tomar todas las consideraciones en cuenta.

Si bien hay muchos puntos de encuentro entre las definiciones y elementos constitutivos del pensamiento crítico, se hace necesario encontrar una explicación que permita resumir y clarificar la mirada conceptual desde donde se trabajará en esta investigación lo que se entiende por este pensamiento.

Como definición de lo que entendemos para esta investigación por pensamiento crítico se adopta aquella que es elaborada en EEUU, por diversos autores y expertos (Facione, 2007). Esta definición la explicita como el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio o contextuales en las cuales se basa ese juicio. Constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno, permitiendo autorectificar.

Facione ha sistematizado los elementos y destrezas fundamentales que permite el desarrollo del pensamiento crítico:

INTERPRETACIÓN	Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.
ANÁLISIS	Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen como fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones
EVALUACIÓN	Determinar la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Determinar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.

INFERENCIA	Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.
EXPLICACIÓN	Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.
AUTO-REGULACIÓN	Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados.

Fuente: Facione, 2003.

Además se caracteriza al pensador crítico ideal como: "...una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen

introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática” (Facione, 2007: 21).

Complementando la definición de pensamiento crítico que se adoptará para esta investigación, son importantes los elementos planteados desde una mirada sociocrítica por Freire (1970), el cual desde la teoría crítica-educativa establece cuatro aspectos que se deben tener en cuenta en la implementación de acciones pro pensamiento crítico:

- El nexo entre teoría y práctica.
- La situación del enmascaramiento de la realidad a que se ve sometido el sujeto, hasta dejarlo «alienado» de la Historia.
- La «problematización» de la práctica como mecanismo para superar la alienación.
- Desarrollar una educación liberadora, la cual desarrolle una propuesta educativa de concientización, en la que los sujetos junten teoría-práctica, usando el método problematizador.

Desde la mirada de Freire (Díaz, 2001), lo que hay que enseñar es la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, es decir situarse históricamente y tener en perspectiva los valores. Se aboga por una enseñanza centrada en el diálogo y en lo que llama “alfabetización crítica”, especialmente en el campo de las ciencias sociales y en los cursos de historia, donde constantemente se discute con los y las estudiantes los contenidos en relación con asuntos como la cultura dominante, la marginación social, el poder o la desigualdad.

2.3.- El pensamiento crítico, educación e Historia y Ciencias Sociales.

Durante los últimos años, en los sistemas educativos de diferentes países ha aumentado el interés por incorporar la enseñanza del pensamiento crítico los programas educativos de todos los niveles (Min. de Educ. del Perú, 2006). Actualmente no es suficiente que los y las estudiantes sepan leer, escribir y resolver problemas de matemática o que sigan memorizando la nueva información, con la finalidad de obtener buenos resultados en las calificaciones que permiten su promoción escolar, para luego olvidarla, sin haberla procesado, ni convertido en aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en su vida diaria. Ellos y ellas, frente a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI, deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico.

Los requerimientos de la sociedad moderna hacen necesario que los sistemas educativos generen acciones vinculadas a la entrega de habilidades del pensamiento. Como lo expresan Saiz y Rivas (2008), desde la educación el pensamiento crítico está cobrando especial interés en la enseñanza superior en países como Estados Unidos. Allí, se ha creado hace poco una comisión de expertos para estudiar el “futuro de la educación superior” y esta comisión ha sugerido el uso generalizado, en el ámbito federal, de pruebas de pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Desde la Historia y las Ciencias Sociales, existe un vínculo estrecho en las temáticas de dicha disciplina y las posibles habilidades de pensamiento crítico que se buscan desarrollar. Sin embargo, en planteamientos expresados por Carretero (Díaz, 2001), plantea que sabemos aún poco sobre las habilidades o capacidades que las y los estudiantes deberán desarrollar para construir su conocimiento histórico. Junto con ello, desde las experiencias en diversos estudios realizados

por dicho investigador se establecen los elementos claves en la construcción de conocimiento histórico en contextos escolares:

- a.- La comprensión de textos históricos.
- b.- la construcción de categorías o conceptos sociales e históricos.
- c.- la adquisición de metodología de indagación propia del historiador.
- d.- la construcción de la noción de tiempo histórico
- e.- establecimiento de relaciones de causalidad histórica
- f.- la empatía ante agentes históricos.
- h.- el razonamiento relativista.
- g.- la capacidad de pensar críticamente.

El pensamiento crítico es parte de la acción de la enseñanza de la Historia en contextos educativos, por lo cual es en ese espacio de educación formal donde se posibilita generar estrategias para el logro de dicho pensamiento.

Desde las características y particularidades de la didáctica de las Ciencias Sociales se puede destacar que Segal y Laies (1993), establecen que sus objetivos están orientados para que los y las estudiantes:

- Puedan explicar hipótesis sobre la realidad.
- Generen instancia que permita problematizar hipótesis para desentrañar conflictos cognitivos
- Puedan construir conceptos que permitan entender la realidad social compleja

Además, los mismos autores plantean los objetivos orientadores del la didáctica de las Ciencias Sociales

OBJETIVOS GENERALES

- Exponer correctamente una investigación.
- Sintetizar una serie de informaciones.
- Estructurar una información compleja.

ESPECÍFICOS DE LA HISTORIA

- Comprender hechos del pasado y situarlos en su contexto.
- Comprender los diferentes puntos de vista históricos.
- Comprender distintas formas de obtener información
- Transmitir de forma organizada lo estudiado.

Estos objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la realidad chilena), constituyen claramente elementos que permiten a los y las estudiantes constituir procesos de análisis, con juicio crítico y planteamientos propios, posibilitando el adecuado desarrollo de las destrezas del pensamiento críticos (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación).

Desde el campo teórico de las ciencias sociales se han establecidos conceptos estructurantes, los cuales son categorías definidas por la comunidad científica a partir de la adopción de un paradigma epistemológico (Pikin, Varela, Zenobi, 2001). Se da cuenta que en función de los nuevos avances en el campo científico de la disciplina que integra el área y su sentido formativo, se definen los siguientes conceptos y procedimiento estructurantes:

Espacio: entendido no solo como el campo de realidad donde trabajan los geógrafos, sino también un lugar donde se vinculan las interacción sociales con su nivel de desarrollo tecnológico, sus intereses culturales y económicos.

Tiempo Histórico: aquel proceso ligado a la temporalidad de los acontecimientos históricos que permite reconocer el pasado social y proyectarlo en el futuro. Este concepto implica una relación dialéctica entre pasado, presente y futuro; identifica la anterioridad, la simultaneidad y la posterioridad de los hechos sociales; percibe los cambios y permanencias, rupturas y continuidades.

Actores Sociales: individuos, grupos e instituciones que interactúan, dirimen sus contradicciones y viven experiencias que se plasman en la historia de las sociedades.

Multicausalidad: identificar las múltiples variables y dimensiones de los procesos sociales e históricos. Desde este concepto se determinan causas racionales y reales; causas que correspondan a diferentes dimensiones de la realidad; causas que se relacionen con distintas duraciones de los procesos históricos; y causas que devienen o no de la determinación de las y los actores.

En nuestra realidad educacional en el sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, recientemente ajustado en su marco curricular el año 2009 y 2010, se expresan los requerimientos de una enseñanza de las Ciencias Sociales que está en sintonía con los planteamientos que se entregan anteriormente desde la teoría.

“El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional” (Mineduc, 2009: 210).

Por otra parte, dicho marco curricular busca desarrollar habilidades que permitan a los y las estudiantes:

- Comunicar en forma organizada y coherente los resultados de sus análisis e indagaciones.
- Desarrollar reflexión crítica en torno a problemas sociales.
- Discusión de alternativas de solución y de formulación rigurosa de posiciones propias.

Desde la didáctica la propuesta curricular plantea estrategias metodológicas que permitan:

- Aprendizajes activos de los y las estudiantes.
- Fomentar la curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información
- Desarrollar su habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas, a través de la realización frecuente de trabajos de investigación
- Elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales donde esté presente el rigor y rigurosidad la elaboración de pensamiento propio.

También desde las orientaciones entregadas en los Mapas de Progreso del Aprendizaje del sector de aprendizaje, se puede evidenciar que desde lo prescrito curricularmente se buscan aquellas habilidades que permiten el desarrollo del pensamiento crítico (Mineduc, 2009).

Los aprendizajes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se han organizado en tres Mapas de aprendizaje:

- Sociedad en Perspectiva Histórica.
- Espacio Geográfico.
- Democracia y Desarrollo.

El Mapa de aprendizaje de sociedad y perspectiva histórica se divide en tres dimensiones que se desarrollan de manera interrelacionada:

Ubicación temporal y conocimiento de procesos históricos. Se refiere a la progresión en la comprensión del tiempo histórico y en el reconocimiento de los grandes procesos históricos, distinguiendo sus principales características.

Construcción histórica de la propia identidad. Se refiere a la progresión en la comprensión de la identidad de la persona como sujeto histórico.

Habilidades de indagación e interpretación historiográfica. Se refiere a la progresión en el desarrollo de las habilidades necesarias para analizar los procesos sociales y la propia realidad de forma cada vez más aguda.

El Mapa de aprendizaje de Democracia y Desarrollo se divide en tres dimensiones que se desarrollan de manera interrelacionada:

Comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y el desarrollo sustentable. En esta dimensión se pone en juego la valoración de la democracia y sus fundamentos, a la vez que del desarrollo, entendido como la conjugación de crecimiento económico, equidad y sustentabilidad.

Valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad. En esta dimensión se visibiliza la apropiación, por parte de alumnas y alumnos, de su rol activo como protagonistas de la vida en sociedad, lo que se sustenta en la valoración y reconocimiento de los derechos humanos, y en las responsabilidades que como individuos debemos cumplir.

Habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural. En esta dimensión se trabaja el desarrollo de las habilidades y actitudes fundamentales de convivencia y participación en una sociedad crecientemente plural.

En la documentación oficial del Ministerio de Educación de Chile explícitamente se expresan los lineamientos para el logro de objetivos y habilidades en los y las estudiantes que impliquen categorías del pensamiento crítico, sin embargo, la evidencia empírica da cuenta que existen una distancia entre lo escrito por parte de las autoridades ministerial y su implementación en las prácticas educativas diarias. Como evidencia de este hecho, un estudio realizado por el Ministerio (Mineduc, 2001), en relación a la cobertura curricular da cuenta que en la práctica educativa del sector de Historia y Ciencias Sociales sólo se cubre las primeras unidades por cada nivel de escolaridad, dejando las últimas (relacionadas con temas contemporáneos, formación ciudadana, problemas nacionales y mundiales),

con una cobertura que no supera el 40%. Estos antecedentes cuantitativos evidencia que desde el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se requieren nuevas metodologías, asociados a los recursos y herramientas TICs, que posibilitan, junto con aumentar la cobertura de los temas del sector de aprendizaje, fortalecer las habilidades asociadas a las destrezas del pensamiento crítico.

2.4.- Las TICs, el aprendizaje y el pensamiento crítico.

Las tecnologías de información y comunicación (TICs) tienen un camino recorrido en diversos sistemas educativos en el mundo. Como plantea Hepp en Tedesco y otros (2008), en muchos países en Latinoamérica, el cuestionamiento a la presencia de las TICs en las aulas dio paso, la década pasada, a preguntas sobre su utilización efectiva en el currículo y en el desarrollo de nuevas habilidades relacionadas con información y comunicación por parte de los jóvenes.

La tecnología tiene un papel importante en la educación, y puede agregar un valor cognitivo considerable a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, necesitamos emplearla adecuadamente considerando sus relaciones con el currículum, con el docente y con los y las estudiantes (Wirsig, 2002).

De acuerdo con algunas de las ideas planteadas por la UNESCO en 1999, se entiende que un proceso de integración de tecnologías de la información en la educación (Martín y Marchesi, 2006), se orientaría al desarrollo de los siguientes aspectos

- Educativos, formando a los niños, jóvenes y docentes en nuevos entornos de aprendizaje y cooperación;
- Integración territorial, con el establecimiento de una infraestructura pública de redes que articulen a la comunidad local en instancias provinciales, nacionales, regionales y globales;

- Modernización administrativa, informatizando la comunicación, la administración y la gestión de los organismos centrales, zonales y de las instituciones escolares;
- Desarrollo social, con la constitución de nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje para distintos públicos a través de la formación continua y la recalificación profesional/laboral mediante la educación a distancia y la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje.

Como se evidencia en el siguiente esquema se establece las ventajas del uso de las TICs para el aprendizaje:

FORMALISMO	Implica previsión y planificación de las acciones. Favorece la toma de conciencia y la autorregulación.
INTERACTIVIDAD	Permite una relación más activa y contingente con la información. Potencia el protagonismo del aprendiz. Facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizajes. Tienen efectos positivos para la motivación y autoestima.
DINAMISMO	Ayuda a trabajar con simulaciones de situaciones reales. Permite interactuar con realidades virtuales. Favorece la exploración y la experimentación.
MULTIMEDIA	Permite la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación. Facilita la generalización del aprendizaje.
HIPERMEDIA	Comporta la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo relaciones múltiples y diversas entre ellas. Facilita la autonomía, la exploración y la indagación. Potencia el protagonismo del aprendiz.
CONECTIVIDAD	Permite el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidad al trabajo grupal y colaborativo. Facilita la diversificación, en cantidad y calidad, de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices.

Fuente: Martín y Marchesi, 2006.

En las cumbres de Ginebra y Túnez, las Naciones Unidas delinearon los cambios en los sistemas educativos que requiere la actual sociedad (del conocimiento, de la información o informacional, dependiendo del autor quién escriba). Se señalan

las siguientes habilidades que los establecimientos educacionales debieran desarrollar en sus estudiantes (Tedesco y otros, 2008):

- Pensamiento crítico: buscando comprender y analizar de manera racional los fenómenos del hombre y de la naturaleza.
- Resolución de problemas: la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas y manejar estrategias de resolución, de búsqueda de alternativas y de manejo de variables y recursos.
- Capacidad de colaborar: el aprendizaje como un fenómeno social, en preparación para la vida de trabajo y con valores de respeto, tolerancia y riqueza de la diversidad.
- Capacidad de autoaprendizaje: hoy la escuela sólo alcanza a enseñar apenas algunas cuestiones básicas de algunos ámbitos del conocimiento que posee la humanidad.
- Mayor responsabilidad social: privacidad, tolerancia y respeto.
- Capacidad de búsqueda, síntesis y comunicación de información.

En base a diversa investigaciones empíricas (Jerome Morrissey en Tedesco y otros, 2008), plantea que requerimientos para una verdadera integración de las TIC en las escuelas incluyen lo siguiente:

1. la provisión de suficientes recursos TICs que sean confiables, de fácil acceso y estén disponibles cuando se los necesita, tanto para los docentes como para los estudiantes.
2. las TICs deben estar incluidas en el proceso de desarrollo del currículum y en su subsiguiente implementación.
3. el uso de las TICs debe reflejarse en la forma en que los estudiantes son examinados y evaluados. Además, las TICs son excelentes recursos para la evaluación de los aprendizajes.
4. acceso a desarrollo profesional basado en TICs para los docentes.
5. fuerte apoyo para directivos y coordinadores de TICs en las escuelas para dominar su uso y facilitar el aprendizaje entre pares y el intercambio de recursos.

6. suficientes recursos digitales de alta calidad, materiales de enseñanza y ejemplos de buenas prácticas para involucrar a los estudiantes y apoyar a los docentes.

Si bien no se puede aún generalizar en relación al aporte de las TICs en los aprendizajes, sí se puede afirmar que las TICs enriquecen los ambientes de aprendizaje, pudiendo hacer más ricos, más atractivos y más pertinentes los contenidos para las y los jóvenes (Tedesco y otros, 2008).

Por otra parte, desde la evidencia empírica relacionada con el pensamiento crítico y educación, cuando se habla de crear o de fomentar las habilidades o las capacidades para hacer de un estudiante un pensador crítico, los establecimientos educacionales, caen en la contradicción, al ejercer una actitud en la práctica contraria a la que plantean. Por ellos desde los postulados del pensamiento crítico surgen algunas ambigüedades (Fonseca, 2000):

Desde el pensamiento crítico se plantea (desde lo teórico)...	Sin embargo (desde la práctica)...
Estar informado: busca información fidedigna, de primera mano.	Tanto la familia como los y las docentes pierden la batalla ante la televisión y el internet.
Analiza las situaciones: es más reflexivo que impulsivo.	Por los mismos medios de comunicación masiva, se aprende a ser más impulsivo que reflexivo. Los contenidos son emocionales, por ello la televisión comercial y no la cultural, tiene tanto éxito.

Más allá de las contradicciones entre lo teórico y práctico, que afectan la posibilidad generación en los y las estudiantes de habilidades de pensamiento

crítico, las herramientas tecnológicas deben emplearse para permitir que ellos y ellas comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita; y elaboren representaciones no lingüísticas de lo que han aprendido.

Desde la práctica educativa existen diversas propuestas a nivel mundial sobre el uso de las TICs para el desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimiento. Encontramos por ejemplo, el trabajo sistemático realizado por Intel Corporation (Domínguez, 2009), el cual se refleja en un conjunto de herramientas denominadas *“Thinking Tools”* (Herramientas de Pensamiento):

Visual Ranking (Clasificación Visual de Ideas - Analizar y priorizar información): Las actividades que se organizan con esta herramienta ayudan a poner en funcionamiento las destrezas de análisis y evaluación, dado que los estudiantes deben identificar y refinar criterios conforme clasifican o jerarquizan los componentes de una lista de ideas referentes a un tema de estudio

Seeing Reasons (Explicación de Razones - Mapeo de causas y efectos): Las actividades que se organizan con esta herramienta ayudan a los estudiantes a investigar relaciones de causa y efecto en sistemas complejos.

Showing Evidence (Mostrando Evidencias - Formular hipótesis y respaldar afirmaciones con información): Las actividades que se organizan con esta herramienta ayudan a los estudiantes a que aprendan cómo construir argumentos bien razonados y probar sus casos con evidencia convincente.

Existen diversas perspectivas y enfoques en el uso de las TICs como mediador en el desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. Pero además es importante tener en cuenta que la tecnología en sí misma no soluciona ninguno de los problemas que tenemos en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. La integración de la tecnología debe estar acompañada de una pedagogía que apoye el aprendizaje basado en la indagación. Es así como el trabajo colaborativo, se ha visto favorecido en los últimos años con el surgimiento de los entornos virtuales de aprendizaje y Web 2.0 o Web social, facilitando el que los estudiantes puedan conocer, compartir, crear, participar y relacionarse, al igual que aprender haciendo (Wirsig, 2002).

2.5.- Los Entornos Virtuales de Aprendizaje, los recursos Web 2.0 y pensamiento crítico.

El desarrollo y la implementación de las TICs en las diversas esferas de la sociedad y en particular en la educación, está generando una profunda mutación en cada una de ellas, transformando a la sociedad en un sistema social altamente digitalizado y dependiente de la entrega constante de datos e información. Generación sin límites de nuevos conocimientos.

La introducción de ambientes virtuales de aprendizaje se debe construir sobre una nueva base pedagógica de tal manera de crear para los usuarios personales o instituciones en general materiales formativos de gran calidad. Si bien la tecnología es importante, debe ser puesta al servicio de perspectiva formativa de profundo contenido y que permita generar conocimientos constantemente (Yanes, 2007).

Los Ambientes (o entornos) Virtuales de Aprendizaje, igual que otros modelos, tienen inmersos interrogantes sobre sus componentes pedagógicos, tales como: ¿A quién se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Con qué se enseña? y ¿Cómo se determina qué se ha aprendido? La tecnología puede mejorar, expandir y enriquecer la experiencia del aprendizaje. Esta permite a los y las estudiantes a tener un rol activo en vez de un rol pasivo en el aprendizaje. Puede hacer que el aprendizaje se realice al propio ritmo del

estudiante, más independiente, más personalizado y que responda a las necesidades especiales de cada sujeto (Tobón, 2007).

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, tienen una perspectiva basada en la acción comunicativa, ya que el proceso comunicativo sincrónico (en forma simultánea) y asincrónico de lugar y tiempo, se desarrolla a través de hilos de discusión a partir de un mensaje original.

Una de las características más atractivas y a la vez más novedosas que supone la creación de este entorno de aprendizaje es el aumento del factor de interactividad. Ante los clásicos temarios lineales surgen nuevos modelos tridimensionales que permiten al estudiante una mayor interacción con el conocimiento, y por lo tanto, una mejor asimilación del mismo mediante un proceso cognoscitivo mucho más dinámico que el tradicional (Junta de Extremadura, 2001).

Estas prácticas de interacción y cooperación propician aprendizajes significativos, en donde cada uno de los integrantes del grupo, participa de acuerdo con sus habilidades, conocimientos y saberes (individualización-colectivo) (Tobón, 2007). De estas prácticas de interacción se pueden caracterizar instrumentos cognitivos como:

- Búsqueda y exploración del conocimiento: Internet
- Construcción del conocimiento: Hipermedia
- Organización del conocimiento: Bases de datos
- Representación del conocimiento: Mapas conceptuales
- Comprensión del conocimiento: Sistemas de experto, Micromundos
- Construcción social del conocimiento: telecomunicación, email

Otros mediadores que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, son:

- **Foros de reflexión.** Metodología que a partir de un hilo de discusión o pregunta, se construye el conocimiento en comunidad, mediante intervenciones paulatinas.

- **Plataformas.** Montaje de cursos en línea. Algunas plataformas con licencia como WebCt y Blackboard y otras de libre uso como MOODLE.

Moodle es un sistema de gestión de la enseñanza, es decir, un paquete de software diseñado para ayudar al profesor a crear fácilmente cursos en línea de calidad. Estos sistemas e-learning también se llaman Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) o Ambientes Virtuales de aprendizaje (VLE).

Mediante Moodle, se pueden crear páginas web de las asignaturas a través de las cuales establecer canales de comunicación con los alumnos. Un repaso por los contenidos posibles nos permitirá comprender su funcionalidad y utilidad, tanto para profesores como alumnos.

Mediante la plataforma, se pueden planificar y desarrollar una serie de actividades (Cosano, 2007). Por ejemplo:

Tareas. Permite la asignación de un trabajo que se deberá preparar en algún medio digital (en cualquier formato) y remitirlo. Hay tres tipos diferentes de tareas:
- Actividad fuera de línea. - Subir un único archivo. - Tarea de texto en línea.

Chat. Permite que los participantes mantengan una conversación en tiempo real.

Foros. Es donde se dan la mayor parte de los debates, y pueden incluir la evaluación de cada mensaje por los compañeros.

Glosarios. Permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones.

Cuestionarios. Permite al profesor diseñar y plantear cuestionarios en diferentes formatos (opción múltiple, falso/verdadero y respuestas cortas).

SCORM. Un bloque de material web.

Lecciones. Proporciona contenidos de forma interesante y flexible. Consiste en una serie de páginas.

Encuestas. Un conjunto de instrumentos verificados que se han mostrado útiles para evaluar y estimular el aprendizaje en contextos de aprendizaje en línea.

Wikis. Un **Wiki** posibilita la creación colectiva de documentos en un lenguaje simple de marcas utilizando un navegador web.

Talleres. Es una actividad para el trabajo en grupo con un vasto número de opciones.

Correo electrónico. Un método de comunicación simple entre usuarios, tanto tutores como alumnos, mediante el envío de mensajes de correo electrónico.

Junto con los Entornos Virtuales de Aprendizajes y sus características para contribuir a desarrollar trabajo colaborativo desde una mirada constructivista que implica procesos de aprendizajes en pos de lograr habilidades vinculadas al pensamiento crítico, los recursos aportados por la llamada Web 2.0 nos aportan nuevas miradas que en materia educacional puede incorporar nuevos elementos para el desarrollo de aprendizajes desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Dicho término, Web 2.0, nació a mediados de 2004 y creció hasta ser portada de los principales semanarios mundiales en las navidades de 2006. Este fenómeno tecno-social se popularizó a partir de sus aplicaciones más representativas, Wikipedia, YouTube, Flickr, WordPress, Blogger, My Space, Facebook, Oh My News, y de la sobreoferta de cientos de herramientas intentando captar usuarios / generadores de contenidos (Cobo y Pardo, 2007).

En esta nueva Web la red digital deja de ser una simple vitrina de contenidos multimedia para convertirse en una plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios. Alrededor del concepto Web 2.0 giran una serie de términos-satélite que retroalimentan su evolución. Software social, arquitectura de la participación, contenidos generados por el usuario, aplicaciones de internet, etiquetas, sindicación de contenidos y redes

sociales, son sólo algunos en la larga lista de conceptos que enriquecen este fenómeno.

A continuación se explicitan los siete principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0 (Cobo y Pardo, 2007):

1.- **La World Wide Web como plataforma.** Las herramientas Web 2.0 utilizan su servidor para almacenar la información, y el usuario conectado a la red siempre tiene acceso a ella.

2.- **Aprovechar la inteligencia colectiva.** En el entorno Web 2.0 los usuarios actúan de la manera que deseen: en forma tradicional y pasiva, navegando a través de los contenidos; o en forma activa, creando y aportando sus contenidos.

3.- **La gestión de la base de datos como competencia básica.** Este principio tiene una palabra clave: infoware: software más datos. Lo valioso de las aplicaciones Web 2.0 son los datos, ya que en muchos casos el software es un recurso abierto o de fácil implementación.

4.- **El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software.** Se rompe el modelo inicial del software cerrado con derechos de uso y bajo el principio de la obsolescencia planificada, para pasar al uso del software como servicio gratuito, corriendo en la propia Web.

5.- **Modelos de programación ligera. Búsqueda de la simplicidad.** Los modelos de programación ligera ponen énfasis en la reducción de la complejidad, donde menos es más, evitando las excesivas especificaciones y funciones del software empaquetado

6.- **El software no limitado a un solo dispositivo.** La utilización de los productos de la Web 2.0 no se limita a las computadoras. Los teléfonos móviles de tercera

generación (3G) empezaron a ocupar espacios hasta ahora sólo reservados a aquellas

7.- Experiencias enriquecedoras del usuario. La educación ha sido una de las disciplinas más beneficiadas con la irrupción de las nuevas tecnologías, especialmente las relacionadas a la Web 2.0. Por ello, resulta fundamental conocer y aprovechar la batería de nuevos dispositivos digitales, que abren inexploradas potencialidades a la educación y la investigación.

Uno de los principales beneficios de estas nuevas aplicaciones web –de uso libre y que simplifican tremendamente la cooperación entre pares– responde al principio de no requerir del usuario una alfabetización tecnológica avanzada. Estas herramientas estimulan la experimentación, reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo.

En el uso de los recursos Web 2.0 se establecen tres tipologías diferentes de aprendizaje (Cobo y Pardo, 2007).

- 1) **Aprender haciendo (learning-by- doing):** Para este tipo de aprendizaje resultan de especial utilidad aquellas herramientas que permiten al estudiante y/o docente la lectura y la escritura en la Web, bajo el principio de “ensayo-error”.
- 2) **Aprender interactuando (learning-by-interacting):** Una de las principales cualidades de las plataformas de gestión de contenidos es que además de estar escritas con hipervínculos, ofrecen la posibilidad de intercambiar ideas con el resto de los usuarios de Internet.
- 3) **Aprender buscando (learning-by-searching):** Uno de los ejercicios previos a la escritura de un documento, trabajo, ensayo o ejercicio, es la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre el tema que se abordará.

4) **Aprender compartiendo (learning-by-sharing)**: El proceso de intercambio de conocimientos y experiencias permite a los educandos participar activamente de un aprendizaje colaborativo.

La permanente renovación del conocimiento no sólo demandará de nuevas habilidades en el uso de las tecnologías, sino también de destrezas orientadas a procesar cada vez mayores volúmenes de información.

En la actualidad la implementación de las TICs en el sistema educativo, no utiliza todas sus herramientas y potencialidades (Sánchez, 2003). Esta afirmación, plantea el escaso uso de los entornos virtuales de aprendizajes y los recursos de la Web 2.0, en las prácticas educativas de la enseñanza básica y media en Chile, lo cual implica desafíos en la incorporación de dichos recursos para desarrollar capacidades y habilidades del pensamiento reflexivo y crítico.

La forma que actualmente los sistemas educativos abordan el uso de las TICs, es deficitaria en una integración plena el currículum escolar, por lo cual su uso desde Moodle y aplicaciones Web 2.0, pueden ser una aporte significativo en la búsqueda de aprendizajes donde la y el estudiantes sea constructores de su propio conocimiento con una mirada crítica y propositiva de su realidad sociocultural.

2.6.- Vulnerabilidad, Género y TICs.

Desde el tema planteado en la presente investigación, la caracterización de los y las estudiantes que participan de este trabajo de tesis implica necesariamente establecer una mirada en temas relacionados con la vulnerabilidad, el género y las TICs, con el fin de establecer marcos conceptuales que permitan dar cuenta desde que perspectiva se habla de estudiantes vulnerables.

Es importante hacer notar que la asociación entre género y TICs, a luz de los resultados que esta investigación, puede evidenciar las diferencias entre el pre y postest en el curso que participa de las innovaciones metodológicas con TICs para la adquisición del pensamiento crítico.

Desde la lectura que se tiene de la vulnerabilidad de los y las estudiantes en nuestro país, el enfoque y conceptualización de los trabajos realizados por el profesor Sepúlveda (2005), nos entrega una mirada que integra aspectos de la socialización de la y el joven, donde los sectores llamados vulnerables comparten una situación socio económica desventajosa, expresado en condiciones socioeconómicas que implican una categorización cuantitativa conocida como Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE)³, en la cual bajo indicadores económicos y social determinan los y las estudiantes que tienen carencias desde las condiciones materiales y culturales.

Es importante hacer la distinción que el concepto de vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza si bien la incluye. La vulnerabilidad trasciende dicha condición, refleja dos condiciones: la de los "vulnerados" que se asimila a la condición de pobreza es decir viven una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir

³ Fundamentalmente el IVE es trabajado en educación por la JUNAEB (junta de auxilio escolar y becas), para el accionar de sus diversas políticas de ayuda y asistencia a la población escolar socioeconómicamente en desventaja.

de esta incapacidad; y la de los "vulnerables" para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (Nélida, P. y otros, 2001).

Para los y las jóvenes, clasificados dentro del grupo de altos índice de vulnerabilidad, y para sus particulares formas de socialización, los requerimientos de los establecimientos educacionales en términos de comportamiento y disposiciones son ajenos o al menos lejanos. Les es difícil articularse con ellas y presentan crecientes comportamientos de resistencia que va desde una pasividad hasta conductas abiertamente confrontacionales respecto a tales exigencias.

Junto con esta caracterización de los y las jóvenes estudiantes en contexto de vulnerabilidad, es importante entender conceptualmente su caracterización como adolescente.

Su raíz latina, *adolescere*, significa crecer, o desplegar la esencia. Representa la etapa de crecimiento hacia la madurez. También hay quien toma en consideración otra raíz etimológica, que propone que adolescencia viene del verbo *adolecer*, que significa "estar en carencia de algo" (Pérez, Díaz y Vinet, 2005).

Los adolescentes de menor edad (14-15 años), nivel etario de los cuales son el grupo de estudiantes de primer año de enseñanza media, muestran un estilo de personalidad caracterizado por altos niveles de introversión e inhibición social, unido a sentimientos de aflicción, opositorismo y transgresión de normas. Sus preocupaciones muestran una dinámica negativa vinculada a sentimientos de difusión de identidad, pobre autoimagen (autodevaluación) y grave conflictiva familiar (Pérez, Díaz y Vinet, 2005).

Estos y estas adolescentes con niveles importantes de vulnerabilidad socioeconómica también tienen distinciones respecto a su condición de hombre y mujer, lo que hace importante definir, para el marco de esta investigación la conceptualización de género.

Hay numerosas teorías que debaten acerca de cuál es la naturaleza real del género, de las diferencias entre hombre y mujer. Estas diferencias no sólo son biológicas, también están influenciadas por el contexto social donde se desarrollan (Ramírez, 2008).

La evolución del concepto de género, desde una aproximación teórica hasta la materialización de políticas gubernamentales basadas en el concepto de género se ha llevado a cabo en un corto periodo de tiempo (Ramírez, 2008):

a) Teorías de la diferencia entre géneros: estas teorías explican la desigualdad entre hombres y mujeres básicamente por las diferencias biológicas que implica diferencias psicológicas en cuanto a personalidad y a las formas de relacionarse con el entorno.

b) Teorías de la desigualdad entre los géneros: los representantes de estas teorías explican la desigualdad entre hombre y mujer como algo generalmente reforzado por la sociedad.

c) Teoría de la opresión entre géneros: para la mayoría de los teóricos de la opresión, las diferencias de género y la desigualdad entre los géneros son subproductos del patriarcado.

Para efecto de esta investigación el concepto de género ha sido definido como la construcción social de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres en el contexto educacional.

Desde los estudios de género y las TICs, Sánchez (2009), ha iniciado un acercamiento a esta temática, investigando la existencia de diferencias significativas entre hombre y mujeres en relación a su desempeño en el uso de los recursos TICs. Ello se evidencia en un reciente estudio realizado con estudiantes y profesores de educación básica y media, en la Región Metropolitana, el cual buscó identificar los ámbitos y expresiones de la diferencia de género en el uso, acceso, competencias y representaciones de las TICs en educación.

Según los antecedentes que entrega esta investigación, el uso específico de TICs en las escuelas y sus implicancias de género, dan cuenta de que en las escuelas esto sigue los mismos patrones que existen fuera. Independiente de la edad, ellas tienden a ser usuarias con bajo nivel de apropiación y autonomía, mientras que el desempeño masculino puede alcanzar niveles de usuarios críticos y autónomos (Sánchez, 2009).

Los resultados del estudio muestran que no hay diferencias significativas estadísticamente en la percepción de conocimiento de los y las estudiantes para herramientas de productividad y uso general. Sin embargo, en un análisis detallado sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en correo, chat, publicar Facebook, y presentaciones multimedia; y a favor de los hombres para videojuegos y descargar o subir archivos.

La percepción de la diferencia de habilidades y conocimientos de usos especializados de TICs se explica básicamente porque los hombres tienen una mayor intensidad de uso y un mayor interés por la tecnología que las mujeres

2.7.- El Diseño Instruccional como metodología para el pensamiento crítico.

Desde los aspectos mencionados con anterioridad se deja establecido con claridad cuál es la conceptualización de pensamiento crítico, y como este se vincula al aprendizaje de la Historia, y específicamente marco curricular chileno en el sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Cs, Sociales. Sin embargo para su concreción no basta con claridades conceptuales y caracterización. El establecer una planificación clarificando los tiempos, temáticas, formas de trabajo, entre otros, son claves en el resultado final del desarrollo de experiencias de aprendizaje mediadas por herramientas TICs., especialmente los relacionados con entornos virtuales de aprendizaje, como Moodle.

Desde el punto de vista teórico, la puesta en marcha de un entorno virtual de aprendizaje Moodle que desarrolle temáticas desde el sector de Historia, Geografía y Cs. Sociales para la adquisición de habilidades del pensamiento crítico, requiere necesariamente de un enfoque pedagógico que implique objetivos, intencionalidades, tiempos, recursos y características del trabajo específico a desarrollar. Este proceso de planificación desde el uso de plataformas virtuales de aprendizajes tiene su caracterización en el Diseño Instruccional.

El Diseño Instruccional es un proceso que viene siendo formalmente aplicado desde los años 60's y desde esa fecha se han planteado varios modelos para aplicar el Diseño Instruccional. Algunos de los modelos más conocidos son ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) el cual es considera como uno de los más genéricos a partir del cual se han planteado otros, como el modelo Dick-Carey.

En una conceptualización general se puede entender el Diseño Instruccional un proceso pedagógico intencionado en el cual se establece una secuencia de actividades coherentes a una teoría de aprendizaje determinada. Dicha definición no tiene una lectura única y está relacionada con una evolución cronológica (Tobón, 2007):

La primera generación (1960), se basó en el enfoque conductista donde se formula linealmente el desarrollo de la instrucción.

La segunda generación (1970), está fundamentada en sistemas más abiertos, en donde se toman en cuenta aspectos internos y externos de la instrucción, con prescripciones pedagógicas para seleccionar estrategias instruccionales y secuencias transaccionales, que permiten una mayor participación cognitiva del estudiante.

Los diseños instruccionales de la tercera generación (1980), han sido llamados también diseños instruccionales cognitivos. Los contenidos pueden ser planteados como tácitos y los conocimientos deben ser de tipo conceptual, factual y procedimental, basados en la práctica y en la resolución de problemas.

La cuarta generación (1990), está fundamentada sobre la primicia de que existen diversos mundos epistemológicos, lo que la diferencia de los anteriores. Se caracteriza por sustentarse en las teorías constructivistas (entre otras).

Si bien es cierto, el Diseño Instruccional responde a un modelo de planificación pedagógica centrada en un aprendizaje lineal vinculada a las miradas de la teoría conductista, en su evolución conceptual y su caracterización en la actualidad tiene una mirada más amplia, vinculando también perspectivas más holísticas y constructivistas explicitadas, por ejemplo, en el diseño tecno pedagógico planteado por Cesar Coll, el cual se plantea como un conjunto de herramientas tecnológicas acompañada por una propuesta más o menos explícita sobre la forma de utilizarlas con una intencionalidad al desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje socioconstructivista (Coll, 2008).

En el último tiempo el desarrollo de las tecnologías en el aprendizaje, especialmente aquellos realizados a distancia o semi-presenciales (e-learning y b-learning, respectivamente), incorpora el Diseño Instruccional como parte

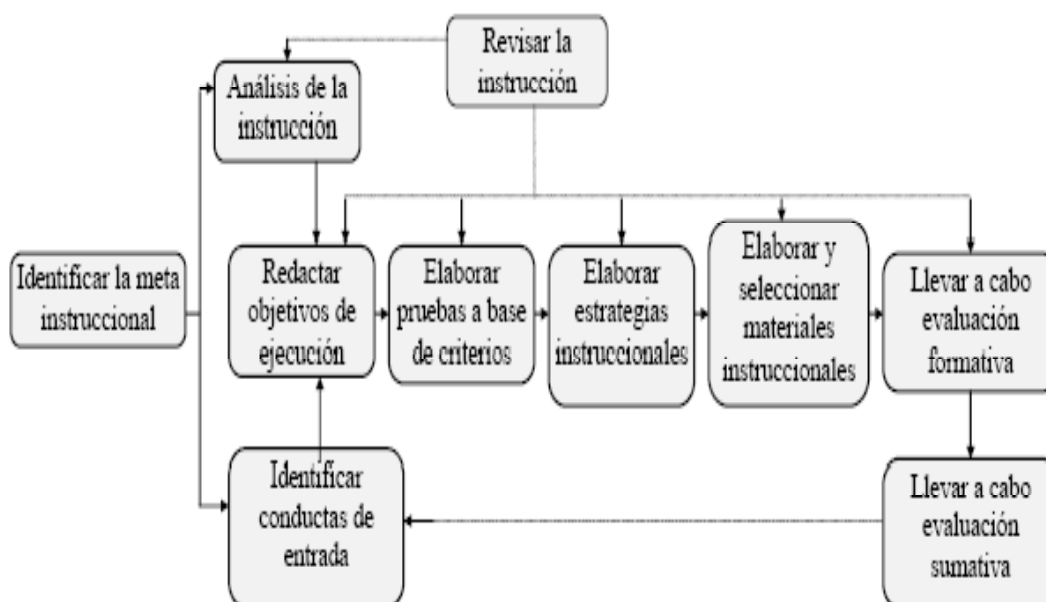
sustancial de la organización coherente de las secuencias de aprendizaje que se utilizarán en las plataformas de entornos virtuales de aprendizaje.

Existen varios modelos de Diseño Instruccional, de las cuales los más características son: El modelo de Dick y Carey, el modelo ADDIE y el modelo de Jerrold Kemp.

Modelo de Dick y Carey: Describe todas las fases de un proceso interactivo, que comienza identificando las metas instruccionales y termina con la Evaluación Sumativa (Yukavetsky, 2003). El modelo se puede aplicar a múltiples escenarios, desde el ambiente educativo hasta el laboral.

En la Figura 1 se explicita un esquema expresa la forma en la cual se debe generar un proceso de aprendizajes, la cual implica establecer el Objetivo Institucional y desarrollar los diferentes paso descritos en cada cuadro.

Figura 1



Fuente: Yukavetsky, 2003

Modelo de Jerrold Kemp: Es enfoque de modelo, explicitado en la figura 2, tiene una mirada más holística en la configuración del Diseño Instruccional. Se puede observar que todas las acciones tendiente a la configuración de secuencias de aprendizajes, tienen en todo el proceso evaluaciones de carácter formativa como Sumativa, donde la revisión en un proceso al inicio y al final.

Figura 2

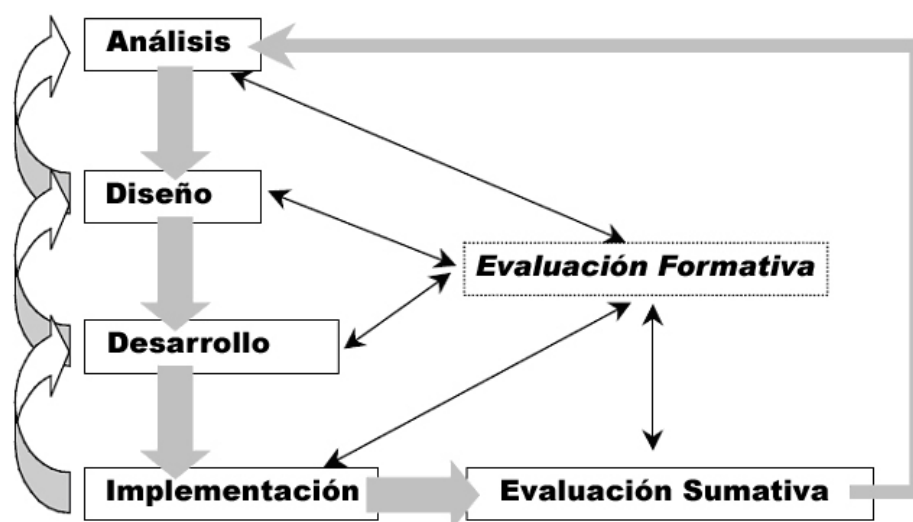


Fuente: Yukavetsky, 2003

Modelo ADDIE: Este modelo que implica, Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación, es comúnmente utilizado en el diseño de la instrucción tradicional, aunque más en el medio electrónico, como el uso en entornos virtuales de aprendizajes

Este modelo, evidenciado en la figura 3, se compone de diferentes niveles que van desde el análisis hasta su evaluación permitiendo en forma ordenan y sistemática planificar un adecuado diseño instruccional.

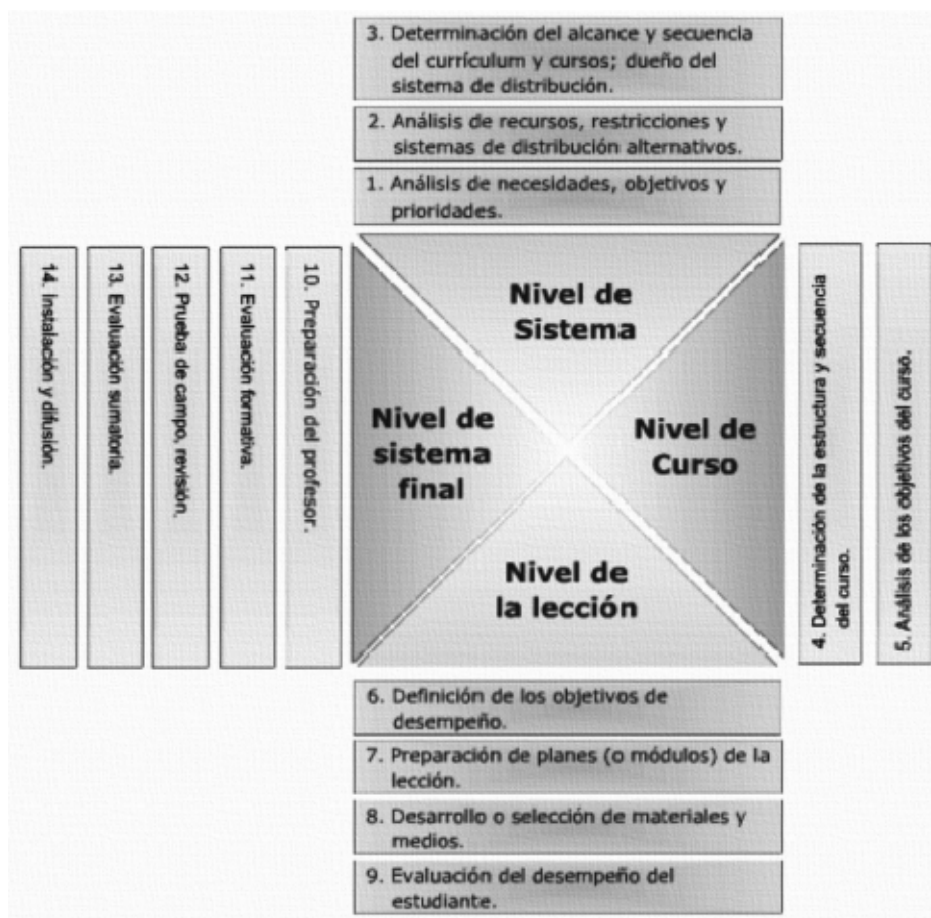
Figura 3



Fuente: Yukavetsky, 2003

Modelo de Diseño Instruccional de Gagné y Briggs: Este modelo propone un enfoque que consta de 14 pasos, ilustrados en la figura 4. En esta sistematización de diseño instruccional hay 4 niveles (sistema, sistema final, curso y lección), la cual tiene que ser desarrollar bajo los indicadores explicitados por cada nivel.

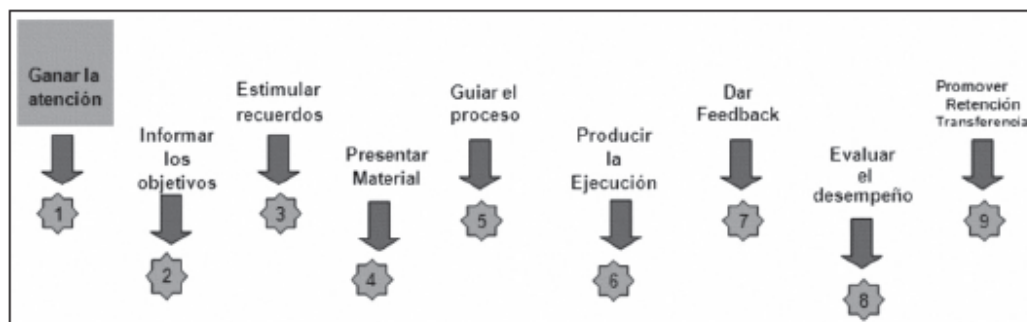
Figura 4



Fuente: Esteller L., Víctor A. y Medina, E., 2004.

Al lado de cada uno de los catorce pasos de este modelo, debe ocurrir una serie de eventos como son los nueve pasos descritos en la figura 4.

Figura 4:



Fuente: Esteller L. y otros, 2004.

Estos modelos presentados permiten organizar y generar adecuadamente el proceso de elaboración de una secuencia de aprendizaje correcta en la cual deben estar presentes los aspectos relacionados con: análisis, diseño desarrollo, implantación e implementación y evaluación, aspectos presentes en los diferentes modelos

La implementación de un Diseño Instruccional adecuado implica el tomar determinaciones respecto a la teoría del aprendizaje que primará en el enfoque desarrollado. Sin embargo, ello no significa que se generen concepciones únicas basadas en teorías como el conductismo, cognoscitismo o constructivismo, Las combinación de diferentes enfoques del aprendizaje permiten una mirada holística que potencia y enriquece dicho diseño. Además, desde cada teoría de aprendizaje se pueden obtener distintas potencialidades para el aprendizaje (Ertmer, A., Newby, T., 1993):

Conductismo: Las tareas que requieren un bajo grado de procesamiento (por ejemplo, las asociaciones de pares, discriminación, la memorización) parecen facilitarse mediante estrategias más frecuentemente asociadas con las salidas conductuales (por ejemplo, estímulos respuesta, continuidad de retroalimentación y reforzamiento).

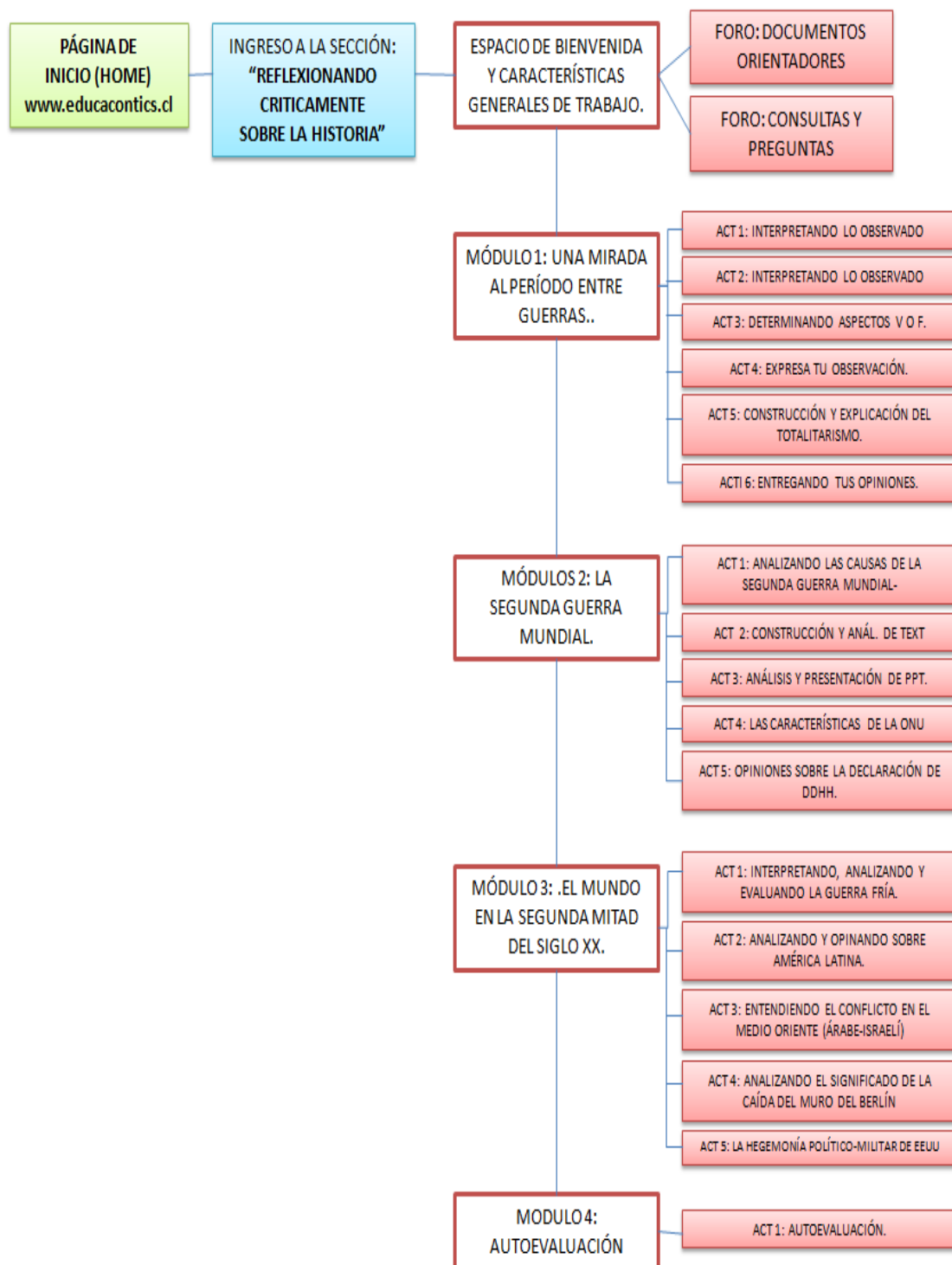
Cognitivo: Las tareas que requieren un nivel superior de procesamiento (por ejemplo, clasificación, reglas o ejecuciones de procedimientos) están principalmente asociadas con las estrategias que tienen un fuerte énfasis cognoscitivista (por ejemplo, organización esquemática, razonamiento analógico, solución de problemas algorítmicos).

Constructivo: Las tareas que demandan altos niveles de procesamiento (tales como: solución de problemas heurísticos (invención), selección de personal y monitoreo de estrategias cognitivas) frecuentemente son aprendidas mejor con

estrategias avanzadas desde una perspectiva constructivista (ejemplo, aprendizajes ubicados, aprendizajes cognitivos, negociación social).

En el diseño instruccional de esta investigación, para la puesta en práctica de una secuencia de aprendizaje en la plataforma Moodle (ver Apéndice N°1, 2 y 3) con la finalidad de adquirir habilidades del pensamiento crítico, tiene como base para su construcción el modelo ADDIE, el cual permitió en desarrollo de la siguiente secuencia o mapa de navegación ilustrado en la figura 6.

Figura 6.



Fuente: creación propia.

Junto al Diseño Instruccional en el cual se basa la propuesta de plataforma de entorno virtual de aprendizaje (plataforma Moodle), su fundamento desde la teoría del aprendizaje tiene una mirada socio constructivista, donde los y las estudiantes agrupados en pareja o en forma individual son capaces de realizar diversas actividades que buscan no solo desarrollar actividades de habilidades de pensamientos desde la interpretación a la evaluación, sino también desarrollar la autoconstrucción de su conocimiento contrastándolo con su realidad.

CAPÍTULO 3
PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

La hipótesis de la investigación tiene como característica ser correlacional y bivariada, es decir la relación entre 2 variables, una independiente y otra dependiente.

3.1.- Hipótesis de trabajo.

H₁: El uso de estrategia de aprendizaje a través de plataforma Moodle con recurso de la web 2.0, se relaciona positivamente con la adquisición de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes de los cursos de Primer año de Enseñanza Media (NM1) en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un establecimiento municipal de la comuna de Estación Central.

3.2.- Consecuencias lógicas de la hipótesis.

- 1.- A mayor tiempo de trabajo con la plataforma Moodle aumenta la adquisición de habilidades del pensamiento crítico en los y las estudiantes de un establecimiento municipal de Estación Central.
- 2.- A menor tiempo de trabajo con la plataforma Moodle disminuye la adquisición de las habilidades del pensamiento crítico en los y las estudiantes del establecimiento municipal de Estación Central.
- 3.- Existe diferencia estadísticamente significativa, según género, en el grupo que hace uso de la plataforma Moodle en la adquisición de las habilidades de pensamiento crítico.

3.3.- Las variables, definición sustantiva y operacional.

3.3.1.- Variable Independiente.

Plataforma Moodle con uso de recursos de la web 2.0

3.3.1.1.- Definición sustantiva.

Sistema de gestión de la enseñanza a distancia o semipresencial (e-learning y b-learning respectivamente), conocido también como entorno virtual de aprendizaje, en el cual el docente puede programar y diseñar secuencias de aprendizaje para el logro de objetivos educativos, incorporando recursos elaborados colectivamente en la web social o web 2.0 que pueden ser usados con objetivos educativos como: Blogs, Youtube, wiki, slide, entre otros.

3.3.1.2.- Definición operacional.

Es la secuencia de aprendizajes implementada en un entorno de aprendizaje virtual en plataforma Moodle, denominada educaconcontics.cl, la cual integra diversas actividades conducentes al desarrollo de diversas habilidades del pensamiento crítico.

3.3.1.3.- Instrumentos de medición.

Se expresa en la realización de las diferentes actividades de cada secuencia de aprendizaje (módulos de trabajo en Moodle), cuantificada en calificaciones de 2 a 7⁴.

Logro Óptimo: Calificaciones obtenidas entre el 6,0 a 7,0.

⁴ Calificación numérica que corresponde a la escala de notas implementadas en Chile.

Logro suficiente: Calificaciones obtenidas entre el 4,0 a 5,9.

Logro insuficiente: Inferior a la calificación 2,0 a 3,9.

3.3.2.- Variable Dependiente.

Las habilidades del pensamiento crítico.

3.3.2.1.- Definición sustantiva.

En base a la conceptualización de Facione (2006), se define como el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, y explicación, el cual complementado con una mirada transversal sociocrítica que incorpora principios de la problematización y el nexo entre la teoría y práctica (praxis), permite tomar opción y posición en forma personal.

3.3.2.2.- Definición operacional.

Habilidades del pensamiento están enmarcadas en el logro porcentual sobre el 50% de los siguientes aspectos

INTERPRETACIÓN: Comprender y expresar el significado y la importancia de una gran variedad de aspectos ocurridos en el contexto histórico y de la vida diaria desde distintas miradas o enfoques.

ANÁLISIS: Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras situaciones ocurridas en el ámbito social más allá de lo formal o aparente.

EVALUACIÓN: Determinar la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican situaciones específicas en base al cuestionamiento permanente del origen de la información.

INFERENCIA: Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis.

EXPLICACIÓN: Ordenar y comunicar a otros y otras los resultados del; justificarlo y entregar sus conclusiones.

AUTORREGULACIÓN: Monitorear en forma consciente nuestras actividades prácticas y cognitivas con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir nuestros razonamientos o nuestros resultados.

3.3.2.3.- Instrumentos de medición.

Para la evaluación de la adquisición de habilidades del pensamiento crítico se adaptaron a los fines de esta investigación las pruebas del Pensamiento Crítico en Sociología de Keesler Venegas y Prueba California de Pensamiento Crítico, California Academic Press desarrollado por Facione y asociados (2000), los cuales tienen procedimientos estadísticos de confiabilidad que tiene indicadores cuantitativos adecuados.

La validez de constructo está respaldada por el National Consensus Statement of Critical Thinking (conocido como Reporte Delphi) y por una réplica de investigación realizada en la Universidad de Pennsylvania (patrocinada por Departamento de Educación de Estados Unidos). La confiabilidad de la prueba varía entre 0.73 y 0.75.

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

4.1.- Tipo de estudio

Se ha definido esta investigación en el paradigma cuantitativo de tipo correlacional transeccional, cuasi experimental con un diseño de grupo control no equivalente, el cual es característico en las investigaciones en el ámbito educacional, ya que los grupos están organizados previamente y no tienen equivalencia pre experimental de muestreo (Campbell, Donald y Stanley, 2005), su similitud radica en las características de su dependencia (municipal) y nivel de escolaridad primer año de enseñanza media (NM1).

Esta investigación fue un proceso en el cual se sometió al grupo experimental (1er año medio A), durante un período de cinco meses, a una estrategia de aprendizaje a través del uso de la plataforma virtual de aprendizaje Moodle con los recursos de la web 2.0, y por otra parte, se integró un grupo control (1er. año medio B), al cual se mantienen las estrategias tradicionales de aprendizajes. Ambos cursos tenían similares características respecto a la cantidad de estudiantes (matrícula promedio de cada curso es de 30 estudiantes), la edad promedio (16 años), distribución equitativa entre hombre y mujeres (50% varones y 50% mujeres aproximadamente), y sus características socioculturales (escolaridad de los padres, calificaciones promedio, etc.).

4.2.- Diseños de investigación

En el diseño de esta investigación se realizó un pre test a cada grupo (tanto experimental y control), luego se aplicó la estrategia de aprendizaje, en base a la plataforma Moodle con recursos web 2.0. Posteriormente, se sometió a todos los grupos (experimental y control), a un pos test, como se ilustra en el siguiente diagrama:

Grupo	Pre test	Intervención	Pos test
Experimental	Y_{E1}	X	Y_{E2}
Control	Y_{C1}	--	Y_{C2}

En dicho diagrama, de esta investigación cuantitativa cuasi experimental, se seleccionaron cursos correspondiente a nivel de escolaridad NM1 (primero medio), en control y experimental, manejando todas aquellas variables que pueden afectar el resultado de la investigación (puesta en práctica del docente de dicha estrategia). Además se seleccionan grupos con características similares para reducir los problemas de validez que pueda presentar este tipo de diseño de investigación.

4.3.- La muestra.

En esta investigación se trabajó con una muestra no probabilística o muestra dirigida, de un establecimiento educacional municipal de la comuna de Estación Central, Centro Educación Municipal Dr. Amador Neghme R. (detalles del establecimiento en apéndice 4).

Este establecimiento lo podemos caracterizar como un centro educativo que cuenta con Enseñanza Básica y Media Científico Humanista. Tienen como

característica recibir estudiantes de realidades socioculturales de alta vulnerabilidad que son clasificados por el Ministerio de Educación como Establecimientos Prioritarios⁵ (Índice de vulnerabilidad promedio 83%). Además, se caracteriza por tener resultados académicos en las evaluaciones estandarizadas SIMCE (215 puntos como promedio en Lenguaje y Matemática en NM2).

Dicha muestra está compuesta por los cursos ya existentes y conformados del nivel de escolaridad Primero Medio (NM1), para lo cual, se contó con grupos (curso) control y experimental como se explicita en la siguiente tabla:

	ESTABLECIMIENTO “CEM Dr. Amador Neghme”
	CURSO NM1
GRUPO EXPERIMENTAL	30
GRUPO CONTROL.	30
TOTAL	60

Durante cinco meses en Septiembre, Octubre, Noviembre, Diciembre y parte de Enero, se aplicó al grupo experimental (GE), un trabajo semanal de 2 horas pedagógicas (los jueves entre las 14:00 a las 15:30 hrs.). En base a diversas actividades en un entorno de aprendizaje virtual Moodle (detalle de la plataforma explicado en apéndice 1), el docente del sector de aprendizaje trabajaba con los y

⁵ El Ministerio de Educación (MINEDUC) desde el año 2006 ha clasificado los establecimientos educacionales, bajo diferentes categorías dependiendo de los resultados del SIMCE, su índice de vulnerabilidad y aspectos sociales. Desde este enfoque aquellos Liceos que atienden a los 2 quintiles más pobres, con bajos resultados académicos son clasificados como prioritarios, con el fin de focalizar esfuerzos en pos de su mejora sostenida (estos establecimiento cuentan en su mayoría con asistencia técnica de las Universidad e instituciones reconocidas por el MINEDUC).

las estudiantes en las actividades que allí se proponían (detalle en el apéndice 3). La participación del docente siempre fue de apoyo, ya que el trabajo era realizado en forma autónoma por los y las estudiantes, conformados en grupos de 2 personas o en forma individual.

Por otra parte, el grupo control (GC), trabajó con el mismo docente del otro curso paralelo (GE), desarrollando actividades planificadas por ella pero colocando énfasis en las 6 habilidades del pensamiento crítico, las cuales debían ser trabajadas sin la mediación de la plataforma Moodle.

4.4.- Técnicas y procedimientos de recolección de datos.

Para efecto de la recolección de datos se aplicaron 2 test (pre y post), que fueron el resultado de la adaptación del instrumento de California Critical Thinking Disposition Inventory, CCTDI (Examen de Habilidades de Pensamiento Crítico de California), (Hipólito, 2006), y la prueba del Pensamiento Crítico en Sociología de Keesler Venegas (con un índice de confiabilidad entre el 0,73 a 0,75), a la realidad y características del sector de Historia, Geografías y Ciencias Sociales, respecto a los objetivos fundamentales y aprendizajes esperados del marco curricular orientado por el Ministerio de Educación.

Dichos instrumentos dieron cuenta de los elementos claves relacionadas con las habilidades del pensamiento crítico explicitada en la siguiente tabla, basada en las categorías elaboradas por el Dr. Peter A. Facione:

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
<p><u>INTERPRETACIÓN:</u> Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de aspectos y experiencias.</p> <p><u>Criterios</u> Categorización Decodificación de significados. Clarificación de significados</p>
<p><u>ANÁLISIS:</u> Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos u otras formas de representación que tienen como fin expresar información u opiniones.</p> <p><u>Criterios</u> Identificar argumentos y Analizar argumentos</p>
<p><u>EVALUACIÓN:</u> Determinar la credibilidad de las historias y la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones o cuestionamientos.</p> <p><u>Criterios:</u> Valorar enunciados y argumentos.</p>
<p><u>INFERENCIA:</u> Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones y consecuencias razonables; elaborar conjeturas e hipótesis</p> <p><u>Criterios:</u> Proponer alternativas y sacar conclusiones</p>
<p><u>EXPLICACIÓN:</u> Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones.</p>

Criterios:

Enunciar resultados y presentar argumentos

AUTORREGULACIÓN: Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas. Cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos.

Criterios.

Auto examinarse y auto corregirse

4.4.1.- Validez de los instrumentos de evaluación.

Cada instrumento fue sometido a la evaluación, desde el punto de vista metodológico y de los contenidos. Para ello se conversó con profesores de historia de 2 establecimientos de la comuna (incluida la docente que participó directamente en el proceso de investigación) y se solicitó la opinión de curriculista (jefe de UTP), de un establecimiento educacional diferente al cual se realizó la investigación. En dichas evaluaciones no solo se determinaron la coherencia de cada pregunta o reactivo, tanto del pretest como del postest, además se determinó la relación entre los instrumentos y las tablas de especificaciones (documentación presentada en anexo A).

4.4.2.- Confiabilidad de los instrumentos de evaluación.

Respecto a la confiabilidad, el instrumento California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), del cual se adaptaron ciertos aspectos de su diseño, varía entre 0.73 y 0.75 de índice de confiabilidad.

Además, se aplicaron a cada instrumento (pre y postest), la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach, mediante el programa estadístico de SPSS v15 dando cuenta de los siguientes resultados:

Para el instrumento de pretest:

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	51	100,0
Excluidos(a)	0	,0
Total	51	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,790	,746	16

Los resultados presentados expresan una confiabilidad aceptable en términos generales.

Cuando se aplica el estadígrafo total elementos permite observar como cada ítem afecta a la fiabilidad del instrumento de manera global, como se muestra en la siguiente tabla:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
item9	11,20	20,201	,555	,764
item8	11,51	22,695	,291	,787
item1	11,71	25,252	-,080	,805
item2	11,78	23,733	,227	,789
item3	11,20	23,561	,230	,789
item4	11,73	23,403	,301	,785
item5	11,49	24,495	,120	,793
item6	11,90	25,090	-,048	,804
item7	11,65	25,433	-,117	,807
item10	11,57	20,570	,618	,759
item11	11,90	21,370	,563	,765
item12	10,94	19,576	,641	,754
item13	11,49	21,015	,521	,767
item14	11,78	20,773	,667	,757
item15	11,45	20,053	,641	,756
item16	11,41	20,687	,649	,758

INTERPRETACIÓN: Ítem 1 al 8.
ANÁLISIS: Ítem 9.
EVALUACIÓN: Ítem 10 y 11.
INFERENCIA: Ítem 12.
EXPLICACIÓN: Ítem 13 y 14.
AUTORREGULACIÓN: Ítem 15 y 16.

Los resultados expresados evidencia que los Ítems 1, 6 y 7 están bajo los niveles adecuados para un instrumento de una confiabilidad aceptable. Sin, embargo, estos ítems corresponden a una de las habilidades (interpretación), la cual tiene otros ítems de niveles aceptables.

Para la prueba de postest:

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	52	100,0
Excluidos(a)	0	,0
Total	52	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,744	,717	16

Si bien el índice de fiabilidad obtenido en el postest es menor al pretest, aún se mantienen en niveles aceptables. Pero ello implica tener presente que las conclusiones de los resultados que se puedan establecer son proyección, sin transformarse en indicadores cuantitativos incuestionables.

Al igual que lo expresado en el pretest, el estadístico de total elementos nos entrega los siguientes resultados:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
item1	14,33	21,950	,068	,752
item2	14,29	21,268	,215	,741
item3	13,10	22,363	-,013	,756
item4	14,17	20,499	,401	,728
item5	14,19	21,296	,215	,741
item6	14,35	21,211	,230	,740
item7	13,98	22,255	,029	,751
item8	13,48	19,078	,458	,719
item9	13,17	18,773	,321	,739
item10	13,98	18,686	,448	,719
item11	14,25	21,132	,182	,745
item12	13,38	18,790	,467	,717
item13	14,02	17,980	,618	,700
item14	13,94	18,722	,498	,714
item15	13,52	18,647	,571	,708
item16	13,67	19,479	,460	,720

INTERPRETACIÓN: Ítem 1 al 8.
ANÁLISIS: Ítem 9.
EVALUACIÓN: Ítem 10 y 11.
INFERENCIA: Ítem 12.
EXPLICACIÓN: Ítem 13 y 14.
AUTORREGULACIÓN: Ítem 15 y 16.

Los resultados por ítems en este estadígrafo evidencian que el ítem 1,3 y 7 (parte de lo que corresponde a la habilidad de interpretación), está por debajo de las condiciones aceptables, pero dichos ítems corresponde solo una parte del un conjunto de indicadores que pueden globalmente permitir una interpretación aceptable desde su confiabilidad.

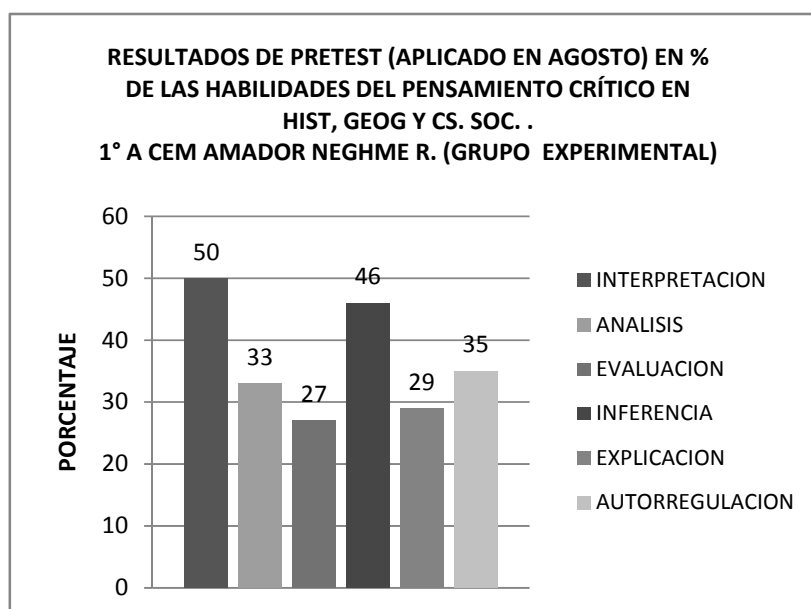
Es importante nuevamente señalar que bajo los resultados de fiabilidad entregados por los estadígrafos, las lecturas de los resultados cuantitativos deben ser interpretadas como indicadores que entregan proyecciones y/o tendencias más que datos indiscutibles.

CAPÍTULO 5
ANÁLISIS DE DATOS.

En base a los resultados de cada instrumento aplicado a los curso, tanto al experimenta y control, se busca establecer los cambios, menores, medianos y significativos, expresados en porcentaje de logro, donde 50% y más corresponde a niveles aceptable para cada habilidad del pensamiento crítico.

5.1.- Comparación de Pretest entre grupo experimental (GE) y control (GC).

GRÁFICO N°1:



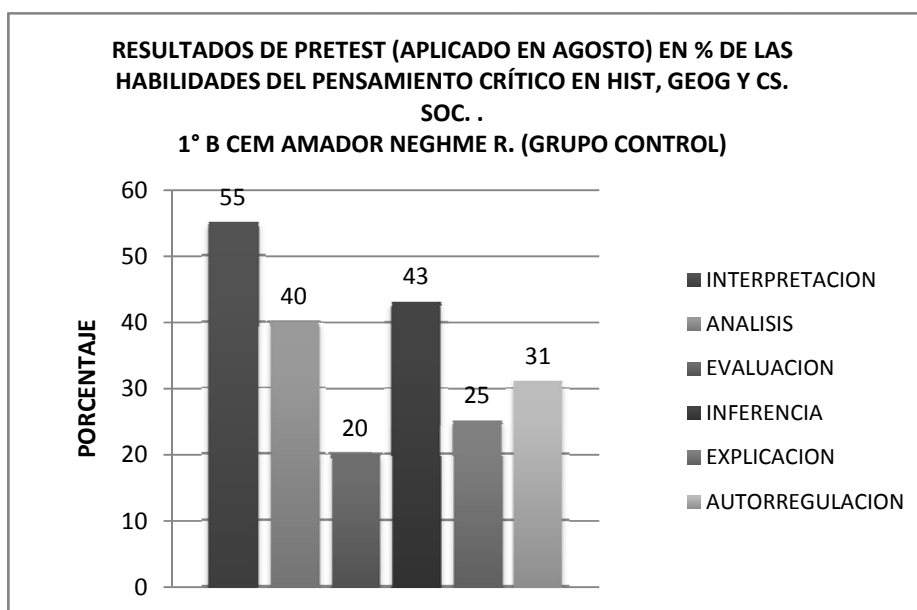
En el caso de los resultados del pre-test, en el curso 1°A (Gráfico N°1), el cual es el grupo experimental, se pueden apreciar diferencias en las distintas habilidades del pensamiento crítico, presentando en términos generales un logro de 37% (resultado del promedio de todas las habilidades). Sólo el ámbito relacionado con la INTERPRETACIÓN, da cuenta de un nivel que está en un logro aceptable (50%). Además, la INFERENCIA con un 46% estaría muy cerca de los puntajes aceptables en términos de logro.

En el caso de las habilidades de EVALUACIÓN (27%) y EXPLICACIÓN (29%), presentan niveles de logro bajo el 30%, estableciendo dichas habilidades como las de menor logro para el grupo experimental.

En el caso del ANÁLISIS (33%) y AUTORREGULACIÓN (35%) mantienen cifras inferiores al 50%, por lo cual también están en condiciones deficitarias.

En términos generales, en base a los resultados presentados en el gráfico N°1, se puede determinar que dicho grupo está por debajo de lo aceptable respecto a las habilidades del pensamiento crítico.

GRÁFICO N°2:



En el caso de los resultados del pre-test, en el curso 1°B (Gráfico N°2), el cual es el grupo control, se pueden apreciar diferencias en las distintas habilidades del pensamiento crítico, presentando en términos generales un logro de 36% (resultado del promedio del logro de todas las habilidades). Sólo el ámbito relacionado con la INTERPRETACIÓN, da cuenta de nivel que está en un logro

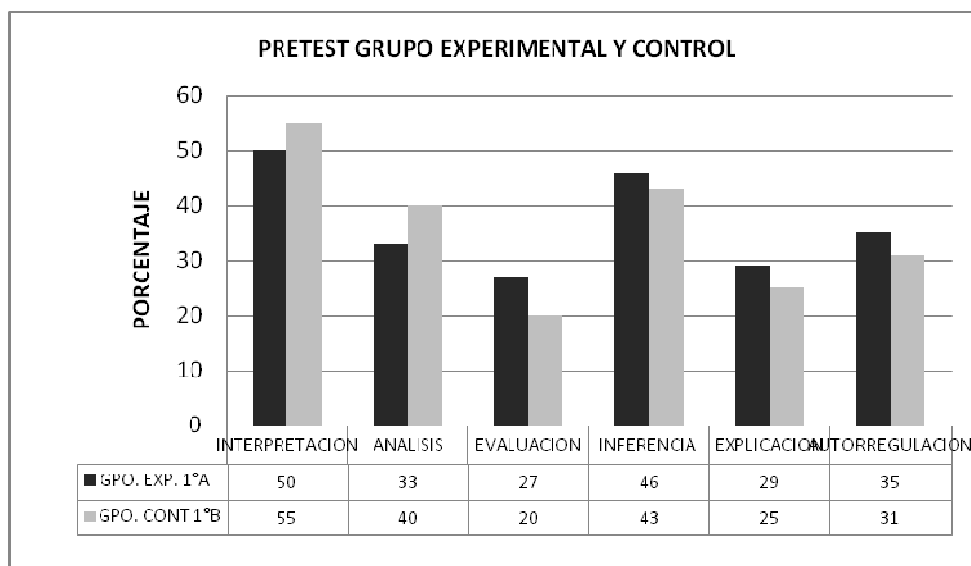
aceptable (55%). Además, la INFERENCIA con un 43% y ANÁLISIS con un 40% serían los ámbitos más cercanos con puntajes aceptables en términos de logro.

En el caso de las habilidades de EVALUACIÓN (20%) y EXPLICACIÓN (25%), presenta los niveles de logro bajo el 30%, estableciendo dichas habilidades como las de menor logro para el grupo experimental.

En el caso de la AUTORREGULACIÓN (31%) mantienen cifras inferiores al 50%, por lo cual también están en condiciones deficitarias.

En términos generales, en base a los resultados presentados en el gráfico N°2, se puede determinar que dicho grupo está por debajo de lo aceptable respecto a las habilidades del pensamiento crítico.

GRÁFICO N°3



Al graficar la comparación entre los resultados del pretest entre el grupo experimental (1°A) y grupo control (1°B) (gráfico N°3), se puede observar que ambos tienen un nivel general deficitario respecto al logro de las habilidades (se

estableció que el 50% es la cifra que da cuenta de niveles adecuados de las diferentes actividades), las cuales no pasan del 40%.

En el caso de la INTERPRETACIÓN, se evidencia que el grupo control (GC) tiene un mejor logro, respecto al grupo experimental (GE), donde el GC tiene un 55% de logro con un GE que tiene 50%, expresada en una diferencia de 5% a favor del curso 1°B (GC)

En la habilidad de ANÁLISIS, nuevamente se evidencia una diferencia de 7% a favor del grupo control (1°B), donde el 1°A tiene un logro de 33% y el 1°B 40%.

En el ámbito de EVALUACIÓN se observa que no supera tanto en el GE y GC el 30%, pero se evidencia una diferencia de 7% a favor del GE (27%).

En el caso de la INFERENCIA, tanto el GE como GC muestran cifras que están sobre el 40%, donde hay una diferencia de 4% a favor del GC (46%), aventajando al GE (43%).

En la EXPLICACIÓN, se observa que los resultados están bajo el 30%, lo cual da cuenta que junto con la habilidad de EVALUACIÓN, son los ámbitos que presentan menores niveles de logro. Para el GE (29%), hay una leve superación en relación al GC (25%)

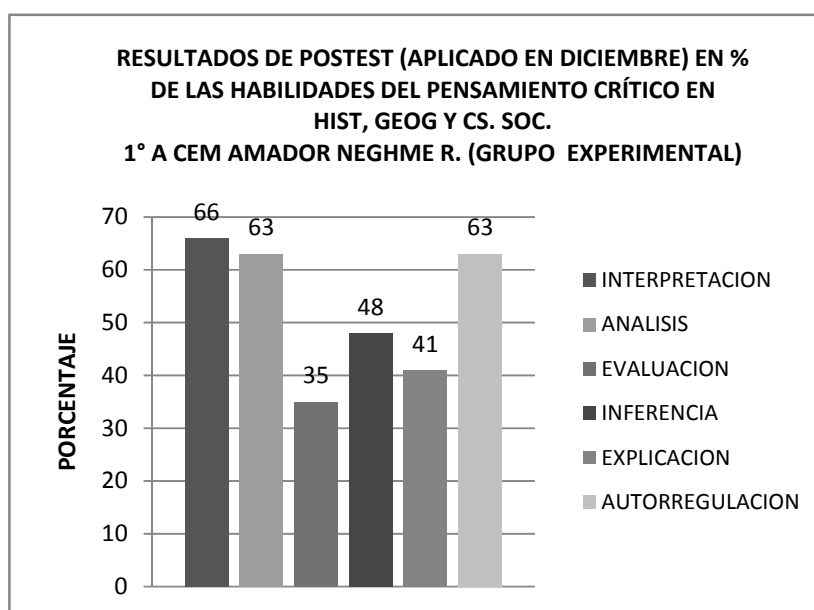
Finalmente en la habilidad de AUTORREGULACIÓN, tanto el GE como GC muestran cifras que están en el promedio del 30%, bajo nuevamente de los índices de logro aceptables, donde hay una diferencia de 4% a favor del GE (35%), aventajando al GE (31%).

En términos generales, en base a los resultados presentados en el gráfico N°3, se puede determinar que en general ambos grupos tienen casi los mismos niveles de logro, los cuales en su gran mayoría están bajo los índices de los (la

INTERPRETACIÓN es el único ámbito que supera el 50%). Por lo cual, ambos cursos tienen niveles deficitarios respecto a las habilidades del pensamiento crítico.

5.2.- Comparación de posttest entre grupo experimental y control.

GRÁFICO N°4



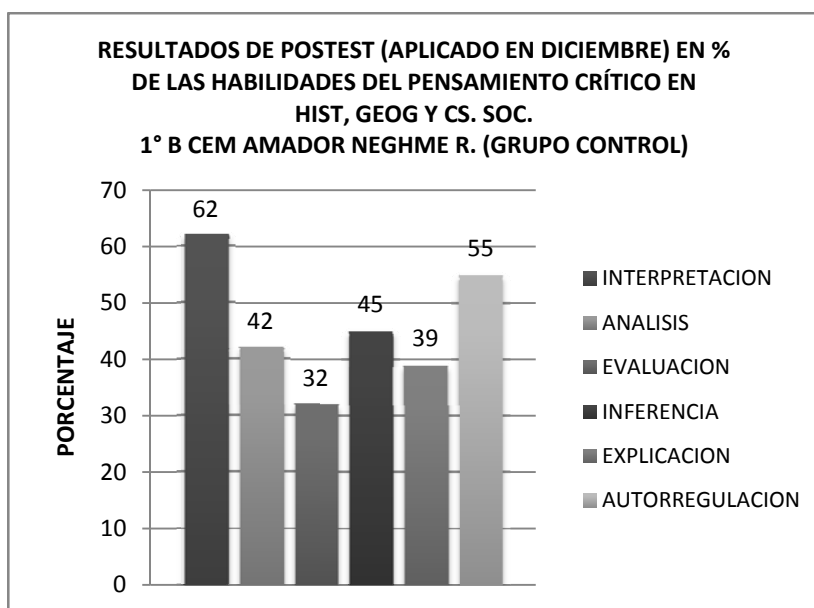
Después de 5 meses de trabajo, en la plataforma Moodle (en el caso del GE 1°A) y aplicado en posttest se observa que en términos generales hay un promedio de 53% de todas las habilidades, superando el índice de aceptabilidad. Además, se puede apreciar que 3 habilidades del pensamiento crítico han sobrepasado el indicador del 50% (gráfico N°4).

En el grupo experimental (GE), se aprecia que las habilidades de INTERPRETACIÓN (66%), ANÁLISIS (63%) y AUTORREGULACIÓN (63%), han mostrado avances notorios.

Pese a tener aumentos importantes, en ámbitos como la INFERENCIA (48%) y la EXPLICACIÓN (41%), aún mantienen resultados por debajo del 50%.

En el caso de la habilidad de EVALUACIÓN (35%), está aún expresa cifras muy debajo de lo aceptable.

GRÁFICO N°5.



Después de 5 meses de aplicado el pretest y la realización de actividades de aprendizaje sin la utilización de la plataforma Moodle, el grupo control curso 1°B (GC), da cuenta en términos generales que en los resultados del postest hay un promedio de 46% de todas la habilidades, por debajo del índice de aceptabilidad.

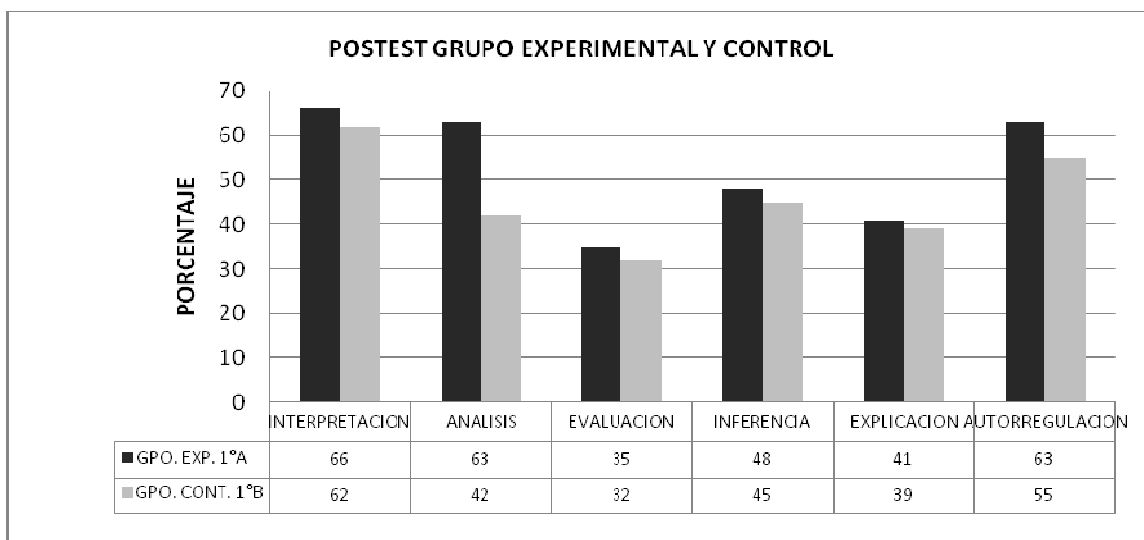
Además, se puede apreciar que 2 habilidades del pensamiento crítico han sobrepasado el indicador del 50% (gráfico N°5).

En el grupo conrol (GC), se aprecia que las habilidades de INTERPRETACIÓN (62%) y AUTORREGULACIÓN (55%), han mostrado avance notorios.

Pese a tener aumentos importantes, aún ámbitos como el ANÁLISIS (42%), la INFERENCIA (45%) y la EXPLICACIÓN (39%), mantienen resultados por debajo del 50%.

En el caso de la habilidad de EVALUACIÓN (32%), está aún expresa cifras muy debajo de lo aceptable.

GRÁFICO N°6



Al graficar la comparación entre los resultados del postest entre el grupo experimental (1°A) y grupo control (1°B) (gráfico N°6), se puede observar que en el caso del GE (53%) evidencia en términos generales una mejora mayor en comparación con el GC (46%).

En el caso de la INTERPRETACIÓN, se evidencia que si bien el GE (66%) un mejor logros que el GC (62%), los dos logran buenos índices de logros superando en más de 10% el 50% considerado como aceptable.

En la habilidad de ANÁLISIS, se expresa una marcada diferencia de 21 punto porcentuales entre GE (63%) y GC (42%), dando cuenta de una diferencia estadísticamente significativa entre lo logrado por el GE en relación con el GC.

En el ámbito de EVALUACIÓN se observa que superan levemente, tanto en el GE y GC el 30%, no alcanzado los índice de logros aceptables (50%). Sin embargo, se observa un leve aumento en los dos grupos respecto a los resultados del pretest, existiendo una pequeña diferencia de 3% a favor del GE (35%) en relación al GC (32).

En el caso de la INFERENCIA, tanto el GE como GC muestran cifras que están sobre el 40%, no logrando los índices de logro, donde hay una leve diferencia de 3% a favor del GE (48%), aventajando al GC (45%).

En la EXPLICACIÓN, se observa que los resultados aún bajo los índices aceptables de logro de 50%, bordeando una cifra de 40%. Para el GE (41%), hay una leve diferencia de 2% en relación el GC (39%)

Finalmente en la habilidad de AUTORREGULACIÓN, tanto en el GE como GC muestran cifras que están sobre el 50% de índice de logro, evidenciando una diferencia significativa entre el GE (63%), en relación al GC (55%),

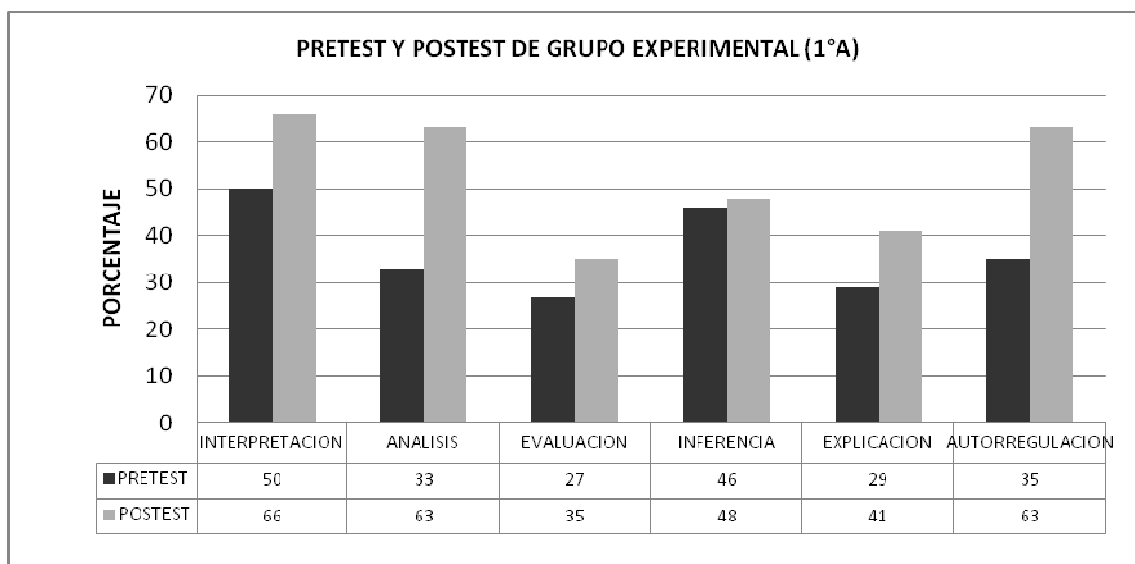
En términos generales, en base a los resultados presentados en el gráfico N°6, se puede determinar que el GE supera al GC en las diferentes habilidades del pensamiento crítico, estableciendo una clara diferencia en las habilidades de ANÁLISIS (diferencia por 21%) y AUTORREGULACIÓN (diferencia de 8%). También se puede establecer en ambos grupos 2 son las habilidades que superan el 50% (INTERPRETACIÓN con un promedio de 64%, AUTORREGULACIÓN con un promedio de 59%). En el caso la EVALUACIÓN (promedio 34%), INFERENCIA (promedio 47%) y EXPLICACIÓN (promedio 40%), aún se mantienen debajo de los índices de logros aceptables, sin embargo en todos ellos el GE supera al GC.

En la habilidad de ANÁLISIS, se generó la mayor diferencia entre GE (63%) y GC (42%), superando el primero los índices de logro establecidos. Hay una superación de los índices en las diferentes habilidades pero sólo en el ANÁLISIS, se expreso una diferencia significativa entre GE y GC.

En el caso de las habilidades que no superaron los niveles aceptables (50%), especialmente la EVALUACIÓN, ello se puede explicar por el tiempo necesario que requieren los y las estudiantes para adquirir logros significativos en dicha habilidad. El trabajar 5 meses en una plataforma virtual, y los resultados logrados, implicaría que un tiempo mayor, permitiría desarrollar mejor las capacidades relacionadas con la habilidad de evaluación (valorar enunciados y argumentos).

5.3.- Comparación de pre y postest entre grupo experimental.

GRÁFICO N°7



En el presente gráfico (N°7), podemos observar las diferencias de logros del GE en relación al pre y postest. Se puede observar como todas habilidades han

superados los resultados en relación al pretest, donde el ámbito de la INFERENCIA (de 46% a 48%), da cuenta de la menor superación, y el ANÁLISIS (de 33% a 63%) y AUTORREGULACIÓN (de 35% a 63%), evidencia las mayores superaciones el 28%.

En el caso de los ámbitos de INTERPRETACIÓN (de 50 a 66%), EVALUACIÓN (de 27 a 35%) y la INFERENCIA (de 46 a 48%) expresan una superación promedio de 7% aproximadamente.

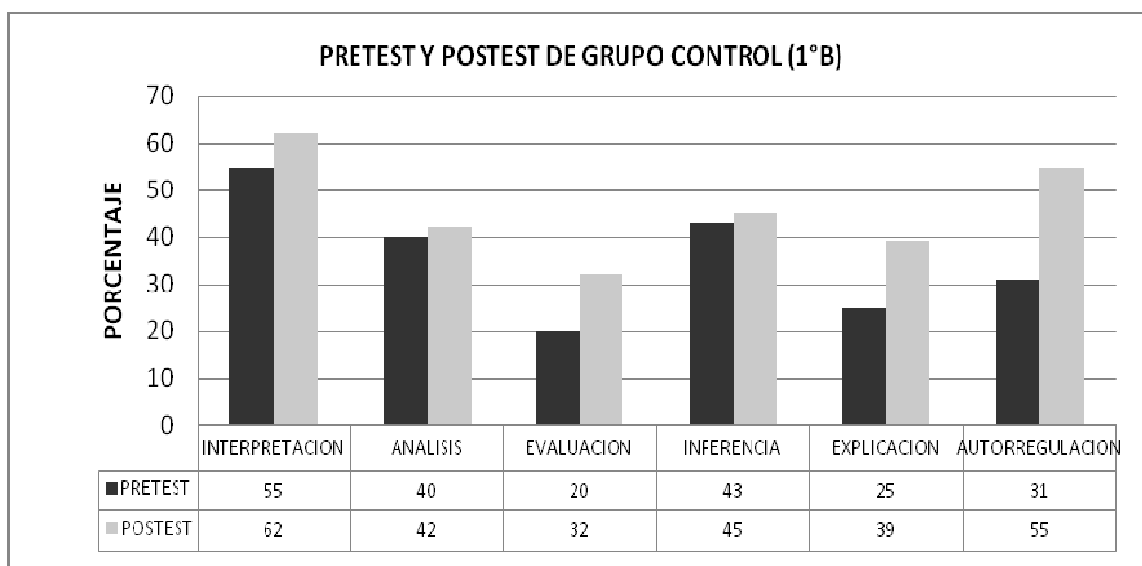
También se puede apreciar, que en relación al índice de logro aceptable de las habilidades del pensamiento crítico (50%), la INTERPRETACIÓN (66%), el ANÁLISIS (63%) y la AUTORREGULACIÓN (63%), alcanzaron niveles adecuados de logros, de los cuales la INTERPRETACIÓN, ya tenía resultados favorables en el pretest (50%), por lo cual sólo dos ámbitos fueron superado en relación a la comparación del pre y postest (ANÁLISIS de un 33% a un 63% y AUTORREGULACIÓN, de un 35% a un 63%).

Si bien es cierto, que la INFERENCIA tiene un 48% dicha cifra está 2% bajo los niveles de logro aceptable.

En el caso de las habilidades restantes (EVALUACIÓN Y EXPLICACIÓN), están bajo los índices de logro pese subir sus resultados del pretest al postest.

5.4.- Comparación de pre y postest entre grupo control.

GRÁFICO N° 8



En el presente gráfico (N°8), podemos observar las diferencias de logros del GC en relación al pre y postest. Se puede observar como todos los ámbitos han superados los resultados en relación al pretest, donde el ámbito de la INFERENCIA (de 43% a 45%), da cuenta de la menor superación, y la AUTORREGULACIÓN (de 31% a 55%), evidencia la mayor superación del orden del 24%.

En el caso de los ámbitos de ANÁLISIS (de 40% a 42%) y INFERENCIA (de 43 a 45%) EVALUACIÓN (de 20% a 32%), expresan una superación de 2%.

En la INTERPRETACIÓN (de 55% a 62%) y EXPLICACIÓN (de 25% a 39%) expresan una superación promedio de 11%.

También se puede apreciar, que en relación al índice de logro aceptable de las habilidades del pensamiento crítico (50%), solo la INTERPRETACIÓN (62%) Y AUTORREGULACIÓN (55%), alcanzaron niveles adecuados de logros, de los cuales la INTERPRETACIÓN, ya tenía resultados favorables en el pretest (55%), por lo cual sólo un ámbito fue superado en relación a la comparación del pre y postes (AUTORREGULACIÓN, de un 31% a un 55%).

En el caso de las habilidades restantes (ANÁLISIS, EVALUACIÓN, INFERENCIA Y EXPLICACIÓN), están bajo los índices de logro pese subir sus resultados del pretest al posttest.

5.5.- Comparación de pre y postest entre grupo experimental por género.

Con la finalidad de evidenciar en esta investigación diferencias estadísticamente significativas entre Hombre (H) y Mujeres (M), se utilizaron los resultados obtenidos en el pretest (PRET), y postest (POST), en el grupo experimental (1A), el cual es una muestra de 30 estudiantes (14 hombres y 16 mujeres), lo cual se expresa en resultados porcentuales en el siguiente cuadro:

CUADRO N°1

PRET 1A H		%	PRET 1A M		%
INTERPRETACION	48		INTERPRETACION	52	
ANALISIS	33		ANALISIS	31	
EVALUACION	25		EVALUACION	24	
INFERENCIA	50		INFERENCIA	39	
EXPLICACION	39		EXPLICACION	19	
AUTOREGULACION	41		AUTOREGULACION	24	

POST 1A H		%	POST 1A M		%
INTERPRETACION	63		INTERPRETACION	66	
ANALISIS	53		ANALISIS	71	
EVALUACION	28		EVALUACION	37	
INFERENCIA	30		INFERENCIA	57	
EXPLICACION	25		EXPLICACION	49	
AUTOREGULACION	48		AUTOREGULACION	69	

En el cuadro 1 se aprecia en el extremo izquierdo las tablas correspondiente a los resultados del pretest (PRET) y postest (POST) del grupo experimental (1A) de los hombres (H), separado por el logro en porcentaje de cada habilidad del pensamiento crítico.

En el extremo izquierdo representa los mismos indicadores pero para el caso de las estudiantes mujeres (M).

Para efectos de una adecuada descripción de los datos evidenciados por los resultados de cada habilidad, tanto en hombre como en mujeres, del cuadro 1 se han detallados otros cuadros que permitan dicha descripción.

En el caso del pretest (cuadro N°2) se observa una diferencia en el promedio de todas las habilidades. En el caso de los hombres la cifra de promedio es un 39% y en el caso de las mujeres un 32%, estableciendo una diferencia de 7%.

CUADRO N°2

PRET 1A H	%	PRET 1A M	%
INTERPRETACION	48	INTERPRETACION	52
ANALISIS	33	ANALISIS	31
EVALUACION	25	EVALUACION	24
INFERENCIA	50	INFERENCIA	39
EXPLICACION	39	EXPLICACION	19
AUTOREGULACION	41	AUTOREGULACION	24

En el detalle se puede apreciar que en el caso de la INTERPRETACIÓN las mujeres presentan un mejor nivel de logro (52%), por sobre los hombres (48%), Además, dicha cifra, en el caso de las mujeres está sobre el índice de logro adecuado (50%).

En el ANÁLISIS, presentan similares cifras, para los hombres un 33% y las mujeres un 31%. Lo mismo ocurre en EVALUACIÓN donde las cifras para los hombres es de un 25% y para las mujeres un 25%.

Donde se generan cambios importantes en los resultados entregados por el pretest, están dados en los ámbitos de INFERENCIA, donde los hombre tienen un 50%, frente a un 39% de las mujeres, marcando una diferencia de 11%.

En la EXPLICACIÓN, nuevamente los hombre obtienen un 39%, y las mujeres un 19%, presentando una diferencia significativa de 20% (la diferencia mayor de las diferentes habilidades).

En el caso de la AUTORREGULACIÓN, los hombres obtienen un 41% y las mujeres un 24%, evidenciando una diferencia de 17% a favor de los hombres.

En base a los resultados que nos entrega el pretest en término generales hay una diferencia entre hombre y mujeres que se evidencia claramente en los ámbitos de EXPLICACIÓN y AUTORREGULACIÓN.

En el caso del postest (cuadro N°3), se observa cambios importantes en relación a los resultados del pretest.

En términos generales, en el promedio de todas las habilidades, se invierten en comparación con los resultados del pretest (favorables a los hombres). En el promedio del postest los hombres obtienen una cifra promedio de 41% y en el caso de las mujeres un 58%, estableciendo un diferencia significativa de 17%, a favor de las mujeres.

CUADRO N°3

POST 1A H	%	POST 1A M	%
INTERPRETACION	63	INTERPRETACION	66
ANALISIS	53	ANALISIS	71
EVALUACION	28	EVALUACION	37
INFERENCIA	30	INFERENCIA	57
EXPLICACION	25	EXPLICACION	49
AUTOREGULACION	48	AUTOREGULACION	69

En el detalle se puede apreciar que en el caso de la INTERPRETACIÓN la mujeres presentan un mejor nivel de logro (66%), por sobre los hombre (63%),

En el ANÁLISIS, nuevamente las mujeres (71%) presentan cifras superiores a los resultados de los hombre (53%)

En el caso del ámbito de EVALUACIÓN las cifras son superiores para las mujeres (37%), en relación a los hombre (28%), estableciendo una diferencia de 9%.

También se generan diferencias importantes el ámbitos de INFERENCIA, donde los hombre tienen un 30%, frente a un 57% de las mujeres, marcando una diferencia significativamente alta de 27%, a favor de las mujeres.

En la EXPLICACIÓN, las mujeres obtienen un 49%, y los hombres un 25%, lo cual da cuenta de una diferencia de 24%, representando otra cifra significativa favorable a las mujeres.

En el caso de la AUTORREGULACIÓN, los hombres obtienen un 48% y las mujeres un 69%, evidenciando una diferencia significativa de 21% a favor de las mujeres.

En base a los resultados que nos entrega el postest en términos generales, hay diferencias significativas favorable a las mujeres que se evidencia claramente en todos las habilidades de pensamiento crítico.

Estás modificaciones importantes en los resultados del pretest al postest a favor de las mujeres se explicarían por la forma que ellas realizan el trabajo en la plataforma Moodle, lo cual puede tener relación con aspectos disciplinarios y de organización por parte de ellas.

En base a los datos que establecen diferencias importantes en algunas habilidades, a favor de las mujeres, se puede señalar que las mujeres presentaron un mejor desempeño en el trabajo en la plataforma Moodle, ratificado en la forma de trabajar en la sala de computación y el realizar algunas tareas en dicho entorno virtual desde su hogar. A diferencia de sus compañeros de cursos varones, donde se pudo observar menor sistematicidad en el trabajo y poco desarrollo de actividades fuera del horario escolar.

Este ejercicio comparativo entre hombre y mujeres, fundamenta aspectos presente en la concepción de diferencias de genero desde la cultura escolar planteado por la mirada del docente, donde las estudiantes de primer año medio tendrían una mayor sistematicidad en las responsabilidades escolares en relación a sus compañeros varones .

Pareciera que desde la acción en el aula los estudiantes varones, tiene menor capacidad de autonomía para ejercer su autorregulación en el trabajo de la plataforma Moodle, en relación con sus compañeras mujeres. Sin embargo, esta distinción no nos puede llevar a sacar conclusiones que permitieran establecer que las mujeres obtendrían siempre mejores resultados realizando actividades en la plataforma virtual Moodle. Aspectos que podrían ser trabajados con mayor profundidad en investigaciones futuras.

5.6.- Muestra t de pruebas relacionadas.

5.6.1.- Comparación entre pre y postest en grupo experimental (1°A).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 pre1A - pos1A	-4,321	8,005	1,513	-7,425	-1,217	-2,857	27	,008

En la aplicación de la prueba T en la relación de los pre y postest en el grupo experimental da cuenta de una significancia de 0,008 la cual al ser menor que 0,05 rechaza la hipótesis nula que dice relación que no hay diferencias significativas entre los resultados del pre y postest del GE, confirmando el supuesto que existe diferencia significativa entre pruebas en dicho grupo.

5.6.2.- Comparación entre pre y postest en grupo control (1°B).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 pre1B - pos1B	-3,214	7,068	1,336	-5,955	-,474	-2,406	27	,023

En la aplicación de la prueba T en la relación de los pre y postest en el grupo control, este da cuenta de una significancia de 0,023 el cual al ser menor que 0,05 rechaza la hipótesis nula que dice relación que no hay diferencias significativas entre los resultados del pre y postest del GC, confirmando el supuesto que existe diferencia significativa entre pruebas en dicho grupo.

5.6.3.- Comparación entre pos y postest entre grupo experimental (1°A) y control (1°B).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 pos1A - pos1B	3,107	7,927	1,498	,033	6,181	2,074	27	,048

En la aplicación de la prueba T en la relación de los postest aplicados en el grupo experimental (1°A) y grupo control (1°B), luego de trabajar con el GE con la plataforma Moodle y en clases normales con el GC, los resultados dan una significancia de 0,048 que es levemente superior a 0,05 rechazando la hipótesis nula que dice relación que no hay diferencia significativa entre los resultados del postest del GE y GC, y se confirma el supuesto que existe diferencias entre los resultados de dicha prueba en dichos grupos.

CAPÍTULO 6
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.

En base a los datos obtenidos en el pretest y postest, su posterior análisis y comparación se puede afirmar que en relación a la pregunta de investigación, que se plantea, si existe relación entre plataforma Moodle y adquisición de pensamiento crítico, se obtiene una respuesta afirmativa, ya que se deja en evidencia que influye el trabajo en plataforma Moodle en la adquisición de las habilidades de dicho pensamiento.

Los objetivos planteados en la investigación son resueltos en forma adecuada. Se logra determinar la relación entre plataforma Moodle y adquisición de pensamiento crítico, en cuanto a un mejoramiento importante del logro de las habilidades de dicho pensamiento en los y las estudiantes que trabajaron durante 5 meses en la plataforma virtual de aprendizaje Moodle.

Se elabora una secuencia de aprendizaje en un entorno virtual de aprendizaje, en base en el modelo ADDIE del Diseño Instruccional, en la cual los estudiantes del grupo experimental desarrollaron actividades de aprendizaje durante 5 meses.

Se contextualizan instrumentos evaluativos para determinar niveles porcentuales de las habilidades del pensamiento crítico con los aspectos de validez y confiabilidad estadística adecuados para cuantificar proyecciones claras respecto a los resultados del pretest y postest en cada curso que participó en esta investigación (1°A, grupo experimental y 1°B, grupo control).

Además, en base a los resultados entregados por el pre y postest, se distinguió el aporte de la plataforma Moodle en la actividad escolar para la adquisición de habilidades del pensamiento trabajado. Sin embargo, se podría haber generado una instancia para que los actores (estudiantes), pudieran opinar sobre el trabajo en la plataforma Moodle, lo cual respondería en forma más certera este aspecto de los objetivos específicos.

En el caso de la hipótesis planteada en la investigación, respecto si el uso de estrategia de aprendizaje a través de plataforma Moodle con recurso de la web 2.0, se relaciona positivamente con la adquisición de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes de los cursos de NM1, podemos concluir que se cumple dicho supuesto, ya que, en la comparación entre el grupo experimental (GE) y control (GC), si bien no se evidencia diferencias estadísticamente significativas entre todos los ámbitos considerados como habilidades del pensamiento crítico, el postest da cuenta, que en forma general el GE (53%) supera al GC (46%), en las diferentes habilidades del pensamiento crítico, estableciendo una clara diferencia en las habilidades de ANÁLISIS (diferencia por 21%) y AUTORREGULACIÓN (diferencia de 8%). Por lo cual, los datos dan cuenta de un avance que puede ser determinado como positivo tomando en cuenta que ambos ámbitos son habilidades que superan el 50%. En el caso de los otros aspectos establecidos como habilidades del pensamiento crítico, si bien aún se mantienen debajo de los índices de logros aceptables, en todos ellos el GE supera al GC.

Además, se confirma las afirmaciones anteriores en los datos del resultado de la aplicación de las pruebas de relaciones T, en la cual se rechaza la hipótesis nula, confirmando que los resultados entre el postest del grupos experimental en relación al grupo control son estadísticamente distintos.

Si bien se puede establecer un mejoramiento del grupo experimental en el postest por sobre el grupo control, sus diferencias no permiten determinar con absoluta certeza que el uso de la plataforma Moodle con el uso de recursos de la web 2,0, garantiza por sí misma, mejoramientos significativos en la adquisición de habilidades del pensamiento crítico. Se puede plantear, desde esta perspectiva, que podría ser altamente significativo una combinación del uso de la plataforma Moodle en forma semipresencial (b-learning), junto con la clase regular, estimulando los 5 ámbitos expresados como habilidades del pensamiento crítico,

lo cual podría generar un mejoramiento sostenido en la adquisición de aprendizajes y en las habilidades del pensamiento crítico en lo particular.

Los resultados generales de esta investigación siempre tomaron en cuenta el resguardo de las condiciones ambientales para la implementación adecuada del trabajo. Es importante mencionar que se buscó a cautelar variables que puedan intervenir en los resultados de esta investigación cuasi experimental, en lo relacionado con:

- El profesional (docente) que participó, tanto en el curso que fue grupo experimental (1°A) y el curso que se estableció como grupo control (1°B), fue el mismo.
- La implementación de las actividades de clase con y sin uso de la plataforma Moodle, fue en horarios similares (desde las 14:00 a las 15:30 hrs.).

Sin embargo, los acontecimientos vividos durante el 2011 en relación con las movilizaciones estudiantiles generaron un clima social el cual de alguna forma pudo afectar el proceso de investigación (clases suspendidas por paralización de estudiantes y actitud de los jóvenes como consecuencia de la ocupación vivida en el establecimiento).

Pese a lo mencionado anteriormente, creo que esta investigación pudo lograr los objetivos planteados, en la cual se determinó que efectivamente el trabajo en la plataforma Moodle con recursos de la web 2,0, permitió la adquisición en los y las jóvenes de habilidades del pensamiento crítico. Ello se puede evidenciar especialmente en los ámbitos de ANÁLISIS Y AUTORREGULACIÓN que expresaron alzas significativas comparando los resultados del pre y postest en el grupo experimental.

Además, con esta investigación se deja en evidencia que los estudiantes de realidades vulnerables de Santiago pueden trabajar en forma sistemática en una plataforma de aprendizaje b-learning, la cual en base a una secuencia de aprendizaje que tenga como base un diseño instruccional coherente, puede lograr resultados importantes en algunas áreas del pensamiento.

Desde las consecuencias lógicas de la hipótesis, se puede confirmar que:

- Un mayor tiempo de trabajo en la plataforma Moodle posibilita mayores logros especialmente en los ámbitos de ANÁLISIS, AUTORREGULACIÓN Y EXPLICACIÓN.
- Hay una diferencia favorable para las mujeres, en relación a los resultados del pre y postest del grupo experimental.

Como se indicó en el análisis de datos, si bien antes de la aplicación de la plataforma los hombres tenían niveles levemente superiores a las mujeres, el postest realizado (luego de la implementación de la plataforma), evidenció un cambio significativo hacia las mujeres. El promedio del postest los hombres obtienen una cifra promedio de 41% y en el caso de las mujeres un 58%, estableciendo un diferencia significativa de 17%, a favor de las mujeres.

Si bien esta investigación cuasi experimental está limitada a un establecimiento municipal vulnerable de la comuna de Estación Central, y sus resultados no pueden ser trasladados mecánicamente a otra realidad, es importante detenerse en reflexionar sobre las implicancias que tiene para el trabajo pedagógico la incorporación de las TICs a través de las potencialidades de la plataforma Moodle y sus alcances para el logro de habilidades del pensamiento crítico y el mejoramiento de los aprendizajes y calidad en la educación.

Desde hace algunas décadas que el proyecto Enlaces a buscado no solo dotar a los establecimiento de equipos computacionales como los recursos TICs

fundamentales (en menor medida han dotado de pizarras interactivas, datashow, entre otros recursos), además, busca generar la conectividad adecuada para utilizar eficazmente Internet y los recursos ofrecidos por la web. Sin embargo, la gama de recursos en la web implica que sea difícil generar una experiencia de aprendizaje adecuada para todos y todas. Además, el espacio temporal de la clase dificulta a los y las estudiantes con mayor lentitud poder realizar las actividades utilizando tiempo en su casa (muchas actividades de aprendizaje están limitadas al trabajo solo en las horas de clase). En realidades educativas de dependencia particular subvencionada o pagada, dichos aspectos se han resuelto con la implementación de plataformas virtuales de trabajo donde se generan diversas actividades para que los estudiantes en el colegio o en su hogar desarrollen las tareas. Esta investigación demuestra que establecimientos municipales en contexto de vulnerabilidad sociocultural pueden implementar plataformas virtuales de aprendizaje (en el caso de la investigación Moodle), que no implica invertir millonarios recursos ni complejos conocimientos técnicos.

La experiencia del uso de la plataforma Moodle y los recursos que posibilita la web 2.0, implica necesariamente la preparación de algún profesional en plataforma Moodle y poder trabajar en ella. Además, es importante trabajar bajo un marco de diseño instruccional claro con intencionalidad pedagógica establecida. Estos requerimientos pueden ser logrados a través del trabajo colaborativo entre escuelas y establecimientos de la comuna, y ello implica no depender de organismos o agencias que bajo un costo millonario realizan la misma actividad que podría organizar el propio establecimiento.

Es un desafío y proyección importante, junto con realizar una investigación de similares características a un número mayor de establecimientos educacionales, enfocar futuros trabajos en aspectos orientados hacia la disposición y percepción de docentes y estudiantes para desarrollar aprendizajes y actividades (más allá de la adquisición del pensamiento crítico), a través de los entornos virtuales de aprendizaje, específicamente la plataforma Moodle.

La educación, especialmente en aquellos sectores sociales donde el crecimiento económico y las “bondades” del modelo económico no llegan en plenitud, tengan oportunidades de generar diferentes posibilidades de innovación pedagógica a través del uso de los recursos TICs donde plataformas de aprendizaje virtual como Moodle pueden ser un potencial importante de equidad y mejoramiento.

Por otra parte, los acontecimientos sociales vividos por nuestro país en el último tiempo desafían a los y las jóvenes para desarrollar opiniones y argumentos que impliquen tomar posición por aquellos aspectos que los afectan directa o indirectamente. Por ello, es importante que la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación sean desarrollados no sólo como habilidades por separado, es necesario integrar aquellas cualidades del pensamiento humano para generar experiencias de aprendizaje que incorporen el pensamiento crítico, no sólo como una opinión, sino también como acción. Lo cual puede ser implementado apoyado por las herramientas que posibilitan las TICs, como se desarrolló en esta investigación.

BIBLIOGRÁFICA.

Brunner, J. J. (2004). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*. Santiago: FCE.

Bryan, A. (2006). *Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?*

Recuperado de:

<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>

Consultado el 24 de septiembre de 2011.

Cabello C. y Fernández I. (2010) *La tecnología en la preadolescencia y adolescencia: usos, riesgos y propuestas desde los y las protagonistas.*

SAVE THE CHILDREN.

Recuperado de:

http://www.deaquinopasas.org/docs/estudio_riesgos_internet.pdf

Consultado el 28 de Marzo 2012.

Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.* Buenos aires: Amorroutu.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo.* Colombia: Magisterio.

Castell, M. (2006). *La era de la Información: economía, sociedad y cultura.* México: Siglo XXI.

Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Barcelona / México: Flacso México.

Recuperado de:

www.flacso.edu.mx/planeta/blog/index.php?option...6

Consultado el 24 de septiembre de 2011.

Coll, C. y Monereo C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: Morata.

Contreras, L. (2008). *El pensamiento, la teoría y propuesta político-educativa de Paulo Freire*. Centro de didáctica de la UMSNH. Diplomado de pedagogía crítica. Recuperado de:

<http://www.scribd.com>

Consultado el 24 de septiembre de 2011.

Cosano, F (2006). *La plataforma de aprendizaje Moodle como instrumento para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Málaga.

Recuperado de:

www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo...

Consultado el 24 de septiembre de 2011.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y procesos educativos*. España: Paidós.

Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre vol. 6 núm. 13. México.

Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001308.pdf>

Consultado el 10 de septiembre de 2011.

Domínguez, E. (2009). *Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos*. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte n° 10 julio, Colombia.

Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/853/85312281010.pdf>

Consultado el 10 de septiembre de 2011.

Educar (2006). *El libro de Marc Prensky: "No me molestes mami. Estoy aprendiendo" ("Don't bother me Mom, I'm learning!")*. Opinión sobre el libro publicado por el Sr. Prensky. Argentina.

Recuperado de:

<http://portal.educ.ar/debates/videojuegos/teorias-referencias-bibliograficas/el-libro-de-marc-prensky-no-me-molestes-mami-estoy-aprendiendo.php>

Consultado el 10 de septiembre de 2011.

Eggen, P., Eggen, K., Donald P. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elde, L. y Paul, R. (2005). *Guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*.

Recuperado de:

www.criticalthinking.org.

Consultado el 10 de septiembre de 2011.

Ertmer, P., Newby, T. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-70.

Recuperado de:

<http://uow.ico5.janison.com/ed/subjects/edgi911w/readings/ertmerp1.pdf>

Consultado el 06 de agosto de 2011.

Esteller L., Victor A. y Medina, E. (2004). *Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología*. Universidad De Carabobo. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación.

Recuperado de:

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol3n1/art5.pdf>

Consultado el 06 de agosto de 2011.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* EEUU: The California Academic Press.

Recuperado de:

www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php

Consultado el 03 de septiembre de 2011.

Fernández, M. y Fernández, N. (1995). *Bases para la formación del pensamiento crítico del profesor para con las nuevas tecnologías*. Ponencia para Congreso de EDUTEC a celebrar en Sevilla-España.

Recuperado de:

<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/13.html>

Consultado el 15 de agosto de 2011.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Santiago.

Recuperado de:

<http://www.elortiba.org/freire.html>

Consultado el 03 de septiembre de 2011.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1992). *Conversaciones, conferencias y entrevista*. Santiago: Maval.

Freire, P. (2000). *La educación como práctica de libertad*. Santiago: ICIRA.

Fonseca, S. (2000). *El pensamiento crítico en la construcción de las sociedades del conocimiento a partir de la educación terciaria y de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs)*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Recuperado de:

http://portal.chapingo.mx/dga/planes/memoria/.../soriano_fonseca_J.pdf

Consultado el 03 de septiembre de 2011.

Meza, L. (2009). *Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior*. Revista digital Educación e Internet. Vol. 10, No 1. 2009. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Recuperado de:

www.cidse.itcr.ac.cr/.../ELEMENTOS_PENSAMIENTO_FREIRE/ELEMENTOS_PENSAMIENTO_FREIRE.pdf

Consultado el 03 de septiembre de 2011.

Guzmán S. y Sánchez, P. (2008) *Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXVIII, Núm. 3-4, 189-199 Centro de Estudios Educativos, A.C. México.

Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27012440007.pdf>

Consultado el 04 de septiembre de 2011.

Hernández, R y otros (2004). *Metodología de la Investigación*. México: MCGRAW-HILL.

Hipólito, J. (2006). *Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*. Cali: Universidad Icesi.

Recuperado de:

<http://www.eduteka.org/Discernimiento.php>

Consultado el 04 de septiembre de 2011.

Ibáñez, J. (2007). *Aprendizaje práctico, aprendizaje reflexivo, aprendizaje vital*.

Recuperado en:

<http://www.pangea.org/jei/ecs/preg-eje.htm>

Consultado el 04 de septiembre de 2011.

Kerlinger, F. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: MCGRAW-HILL.

Junta de Extremadura (2001). *Las Ciencias Sociales en Internet*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida-España.

Recuperado de:

http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/ccss_int.pdf

Consultado el 13 de agosto de 2011.

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. España: de la Torre.

López, M. (2000), *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.

Martín, E. y Marchesi, A. (2006) *Propuestas de introducción en el currículum de las competencias relacionadas con las TIC*. Argentina: IPE-UNESCO.

Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>

Consultado el 13 de agosto de 2011.

Mineduc (1998). *Marco curricular para la Enseñanza Media, introducción del sector de Historia y Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación. Santiago.

Recuperado de:

<http://www.curriculum-mineduc.cl/>

Consultado el 13 de agosto de 2011.

Mineduc (2001). *Estudio de cobertura curricular de Historia y Ciencias Sociales*. Chile: Ministerio de Educación.

Recuperado de:

<http://www.curriculum-mineduc.cl>

Consultado el 13 de agosto de 2011.

Mineduc (2006). *Enlaces en cifras*. Santiago.

Recuperado de:

<http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1316&tm=2>

Consultado el 13 de agosto de 2011.

Mineduc (2009a). *Contenidos Mínimos Obligatorio de la Educación Básica y Media (actualización 2009)*. Santiago. Ministerio de Educación de Chile.

Recuperado de:

http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/Marco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009.pdf

Consultado el 13 de agosto de 2011.

Mineduc (2009b). *Mapas de Progreso del Aprendizaje, Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Ministerio de educación de Chile.

Recuperado de:

<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/mapas>

Consultado el 14 de agosto de 2011.

Mineduc (2009c). *Fundamentos del Ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación.

Recuperado en:

<http://www.curriculum-mineduc.cl/>

Consultado el 14 de agosto de 2011.

Ministro de Educación del Perú (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Recuperado de:

<http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/Guiapensamientocritico.pdf>

Consultado el 14 de agosto de 2011.

Nélida, P. y otros (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Universidad del Bio Bio.

Recuperado de:

<http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>

Consultado el 28 de Marzo 2012.

Palamidessi, M. y otros (2006). *La escuela en la sociedad en redes: Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Buenos Aires Argentina: Fondo de cultura económica.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. EE.UU.: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Recuperado de:

www.criticalthinking.org

Consultado el 14 de agosto de 2011.

Pérez, M., Díaz, A. y Vinet E. (2005) Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. Universidad de Concepción y * Universidad de La Frontera (Chile). *Psicothema*. Vol. 17, nº 1, pp. 37-42

Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72717106>

Consultado el 28 de Marzo 2012.

Pikin, D., Varela, C. y Zenobi, V. (2001). *Enseñanza de Ciencias sociales*. Argentina: Secretaria de Educación.

Recuperado de:

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcs1y2npweb.pdf>

Consultado el 14 de agosto de 2011.

Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.

Ramírez, C. (2008). Concepto de género: reflexiones. Universidad de Alicante.

Recuperado de:

http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_15.pdf

Consultado el 28 de Marzo 2012.

Sánchez, A. (2008). *¿Es efectiva la formación on-line?*

Recuperado de:

<http://www.noticiasmoodle.com/category/e-learning/page/2/>

Consultado el 19 de agosto de 2011.

Sánchez, J. (2003). *Integración curricular de TICs: concepto y modelos*. Revista Enfoques Educativos. FACSO Universidad de Chile.

Recuperada de:

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Sanchez_IntegracionCurricularTICs.pdf

Consultado el 19 de agosto de 2011.

Sánchez, J. y Mendoza, C. (2009) Diferencias de género y TICs en la educación chilena. Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile.

Recuperado de:

http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/325_CMendoza_Diferencia_genero_TICs.pdf

Consultado el 28 de Marzo 2012

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). *Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar*. Artículo publicado en: Ergo, Nueva Época (2008), 22-23, 25-66. España.

Recuperado de:

web.usal.es/~csaiz/pensacono/evaluarpcergodf.pdf

Consultado el 20 de agosto de 2011.

Segal, A. y Iaies, G. (1993). *Las ciencias sociales y el campo de la didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Sepúlveda, G. (2005). *Enseñanza Diferenciada*. Grupo InnovaT, Universidad de La Frontera.

Recuperado de:

<https://sites.google.com/site/redutp/aprend.pdf>

Consultado el 28 de Marzo 2012.

Stenberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. España: Paidós.

Universidad Veracruzana (2000). *Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Recuperado de:

www.uv.mx/dgda/afbg/estudiantes/documents/C4.pdf

Consultado el 20 de agosto de 2011.

Tedesco, J. y otros (2008). *Las TIC: del aula a la agenda política Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas*. IIPÉ-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Argentina.

Recuperado de:

http://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPÉ_Tic_06.pdf

Consultado el 21 de agosto de 2011.

Tobón, M. (2007). *Diseño Instruccional en un entorno de Aprendizaje abierto*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad Ciencias de la Educación.

Recuperado de:

http://isis.eafit.edu.co/ev/portalNew/servicios/guiaOA/archivos/Diseno%20_Instruccional_elearning.pdf

Consultado el 21 de agosto de 2011.

Woo, Y. y Reeves T. (2006) *Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation*. Department of Educational Psychology and Instructional Technology (EPIT), College of Education, The University of Georgia.

Recuperado en:

http://113.212.161.150/elibrary/Library/Higher_Education/Woo_Meaning.pdf

Consultado el 21 de agosto de 2011.

Wirsig, S. (2002) *¿Cuál es el lugar de la tecnología en la educación?*

Recuperado de:

www.educoas.org/Portal/xbak2/.../Wirsig_Tic_en_Educacion.doc

Consultado el 27 de agosto de 2011.

Yanes, J. (2007). *Las TIC y la Crisis de la Educación: Algunas claves para su Comprensión*. México: Biblioteca Digital Virtual Educa.

Recuperado de:

www.virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf

Consultado el 27 de agosto de 2011.

Yukavetsky, G. (2003) *La elaboración de un Módulo Instruccional*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico Preparado para el Centro de Competencias de la Comunicación en Humacao. Proyecto de Título.

Recuperado de:

http://academic.uprm.edu/~marion/tecnofilia2011/files/1277/CCC_LEDUMI.pdf

Consultado el 27 de agosto de 2011.

Zabala, A. (2006). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. España: Grao.

8.- APÉNDICE.

8.1.- APÉNDICE 1: Plataforma de aprendizaje Moodle (www.educacontics.cl).

En relación al diseño de la plataforma www.educacontics.cl, se realizó antes de su implementación algunas pruebas de usabilidad con algunos y algunas estudiantes de segundo medio y docentes del sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que no serían participe de esta investigación. Esta evaluación permitió definir las necesarias modificaciones en las actividades y aspectos de carácter técnico los cuales no se evidenciaron cuando se realizó la primera propuesta de plataforma. De esta forma dicha plataforma definitivamente quedó diseñada con una primera pantalla de inicio (home) (imagen N°1), donde cada estudiante ingresaba con un nombre de usuario y clave común para el curso (este aspecto se determinó como parte de las evaluaciones de usabilidad realizada con anterioridad).

IMAGEN N°1

The screenshot shows the website **educacontics.cl** with a language dropdown set to "Español - Internacional (es)". The main content area is titled "Categorías" and displays "Las TICs y el desarrollo del pensamiento crítico. (1)". Below this is a search bar labeled "Buscar cursos:" with an "Ir" button. To the left, there is a "Navegación" sidebar with links to "Página Principal", "Área personal", "Páginas del sitio" (including "Blogs" and "Marcas"), "Mi perfil", and "Mis cursos". Below navigation is an "Ajustes" sidebar with "Ajustes de mi perfil". To the right, a featured course box titled "Aprendizajes y pensamiento crítico con TICs" includes an image of a person at a computer. At the bottom right, a "Calendario" widget shows the month of "diciembre 2011" with a grid of days from 1 to 18.

Al ingresar, ya sea como estudiante o docente, aparece un enlace único a la plataforma de actividad (imagen N°2), para no generar confusiones por parte de los y las estudiantes y/o usuarios.

IMAGEN N°2

educacontics.cl Usted se ha identificado como Primero Liceo Amador (Salir)

Página Principal ► Categorías ► Las TICs y el desarrollo del pensamiento crítico. ► Cursos Buscar cursos: Ir

Navegación

- ▢
- Página Principal
- ▢ Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Mis cursos

Ajustes

- ▢
- Ajustes de mi perfil

Categorías: Las TICs y el desarrollo del pensamiento crítico. ▾

Adquiriendo habilidades del pensamiento crítico con uso de las TICs.

Reflexionando críticamente sobre la Historia.

Profesor: Ricardo Abarca
Profesor: Carlos Morales

Buscar cursos: Ir

Usted se ha identificado como Primero Liceo Amador (Salir)

[Página Principal](#)

Después de ingresar a las actividades, lo primero que aparece es una bienvenida en términos generales (imagen N°3), dando cuenta de las características generales de la plataforma y los objetivos fundamentales.

IMAGEN N°3

Reflexionando críticamente sobre la Historia. Usted se ha identificado como [Primero Liceo Amado](#) (salir)

[Página Principal](#) ▶ [Mis cursos](#) ▶ HISTCRIT

Navegación

- [Página Principal](#)
- [Área personal](#)
- [Páginas del sitio](#)
- [Mi perfil](#)
- [Mis cursos](#)
 - HISTCRIT**
 - [Participantes](#)
 - General**
 - [...mento orientador para el trabajo de la plataforma.](#)
 - [Consultas y preguntas.](#)
 - [Tema 2](#)
 - [Tema 3](#)

Diagrama de temas

BIENVENIDOS A ESTE ESPACIO VIRTUAL DE APRENDIZAJE.

SIN MEMORIA HISTÓRICA, PODEMOS REPETIR LOS ERRORES DEL PASADO.

OBJETIVOS

DESARROLLAR CAPACIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA HISTORIA, ORIENTADOS A LAS HABILIDADES DE:

- INTERPRETACIÓN.
- ANÁLISIS.
- EVALUACIÓN.
- INFERENCIA.
- EXPLICACIÓN.
- AUTO-REGULACIÓN.

Buscar fotos

[Búsqueda avanzada](#)

Últimas noticias

Carlos Morales: 8 de dic, 17:35
[Término del segundo módulo más...](#)

Carlos Morales: 1 de nov, 16:29
[Término del primer módulo más...](#)

Carlos Morales: 10 de sep, 21:17
[Documento orientador más...](#)

[Temas antiguos ...](#)

Eventos próximos

No hay eventos próximos

[Ir al calendario...](#)

[Nuevo evento...](#)


Posterior a la bienvenida y aspectos generales de la plataforma se inician los diferentes módulos que son parte de los contenidos establecidos en el marco curricular del sector de Historia, Geografía y Cs. Sociales de primero medio (NM1).

En las siguientes imágenes (N° 4, 5 y 6), se presentan el inicio de cada módulo, en el cual se realiza un breve resumen del tema a trabajar y se explicita que tópicos serán parte de las diferentes actividades de cada módulo.

IMAGEN N°4

1

MÓDULO 1: UNA MIRADA AL PERÍODO ENTRE GUERRAS



Finalizada la Primera Guerra Mundial se desarrollan acontecimientos en el mundo que son claves para entender los sucesos que ocurrirán en la segunda mitad del siglo XX.

Te invitamos a trabajar fundamentalmente los temas relacionados con:

- La crisis de la economía capitalista de 1929.
- Los totalitarismos.

RECUERDA QUE CADA ACTIVIDAD BUSCA QUE DESARROLLEN HABILIDADES DE PENSAMIENTOS CRÍTICO.

IMAGEN N°5

MÓDULO 2: LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.



El proceso llamado **ENTRE GUERRAS** implicó una serie de factores que generó nuevamente que países de Europa, Asia y Norteamérica, iniciaran un conflicto bélico que generaría la muerte de millones de seres humanos.

En el siglo XXI debemos aprender de errores y conflictos para generar un futuro en el cual no se repitan las muertes de millones en campos de concentración o por consecuencia de bombas atómicas.

Te invitamos a trabajar fundamentalmente los temas relacionados con:

- Caracterización de los principales rasgos de la Segunda Guerra Mundial.
- La creación de la Organización de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos.

CONTINUEMOS DESARROLLANDO HABILIDADES PARA LA ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

IMAGEN N°6

3 MÓDULO 3: EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. □



La segunda Guerra Mundial marca un antes y un después en el ordenamiento mundial.

Se inicia un período donde dos polos en el mundo generaron tensiones y conflictos, llamando este proceso como **Guerra Fría**.

Entre el Este (fundamentalmente la Unión Soviética, actual Rusia) y el Oeste (EE.UU), la lucha entre el socialismo (y/o comunismos) y el capitalismo, será una disputa que durará hasta nuestros días.

Te invitamos a trabajar fundamentalmente los temas relacionados con:

- La Guerra Fría.
- Movimientos revolucionarios en América Latina
- Los conflictos en el Medio Oriente y la crisis del petróleo.
- Estado y violación de los DDHH en América Latina.
- Caída de los regímenes comunistas en la URSS y Europa del Este
- Hegeemonía de Estados Unidos.

En este módulo tendrás la posibilidad de entregar una opinión argumentada de acontecimientos que actualmente nos afecta y poco a poco dejar de ser observadores de los hechos y transformarnos en actores y autores de nuestro futuro.

En cada módulo se han diseñado actividades incorporando los recursos existente en la web social o web 2.0, fundamentalmente de la plataforma de youtube, ya que las evaluaciones de usabilidad y los tiempos de aplicación de la plataforma (las clases se realizaron entre las 14:00 a 15:30 hrs.), determinaron la necesidad de realizar tareas que motivaran a través de las imágenes, como se presenta en la imagen N°7 , cada video de youtube (que se relacionaban con la temática tratada), previamente a su inserción en la plataforma era evaluado con el profesional que fue partícipe de la investigación. Además, dichos videos y recursos audiovisuales (en otras actividades fueron sitios web), tenía inmediatamente una actividad para realizar:

IMAGEN N° 7



ACTIVIDAD 1: Analizando las causas de la 2 Guerra Mundial.

VIDEO DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL



ACTIVIDAD 2: Construcción y análisis de texto.
INDAGANDO LOS ESPACIOS WEB (PARA REALIZAR ACTIVIDAD 3).
ACTIVIDAD 3: Análisis y presentación de Power Point.

En los procesos de testeo con estudiantes, se vio la necesidad de aplicar actividades que se basaran en un formato similar, con la finalidad que sólo se requiriera una primera adaptación del método de trabajo para que en los próximos trabajos existiera familiaridad (imagen N°8). Además, en los usos preliminares de detectó que someter a los y las estudiantes a distintos recursos de actividades ofrecidos por la plataforma Moodle, puede generar una distracción y un uso de

tiempo en el aprendizaje del uso del tipo de actividad, que podría perjudicar el objetivo central (adquisición de habilidades del pensamiento crítico).

Es por ello que se utilizó como base la herramienta del FORO que nos proporciona la plataforma Moodle (imagen N°8), ya que en ella pueden ingresar las tareas o adjuntar los archivos solicitados en cada tarea. Además, permite el trabajo con la participación de una cantidad mayor de persona (en las actividades se daba la opción de poder trabajar en parejas).

IMAGEN N°8

Reflexionando críticamente sobre la Historia.

Página Principal ► Mis cursos ► HISTCRIT ► Tema 2 ► ...D 1: Analizando las causas de la 2 Guerra Mundial.

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Mis cursos
 - HISTCRIT
 - Participantes
 - General
 - Tema 2
 - ...D 1: Analizando las causas de la 2 Guerra Mundial.
 - ACTIVIDAD 2: Construcción y análisis de texto.
 - ...ANDO LOS ESPACIOS WEB (PARA REALIZAR ACTIVIDAD 3).
 - ACTIVIDAD 3: Análisis y ...

Actividad asociada. (Habilidad de análisis y explicación)

Luego de mirar el video y reiterar su observación si es necesario, realiza las siguientes actividades en un documento Word, para pegar posteriormente en la sección del foro:

- Realiza un resumen de 10 líneas como mínimo, expresando claramente lo evidenciado en el video.
- Realiza el siguiente cuadro de análisis.

Qué busca explicar el video	Periodo de tiempo en el cual se desarrolló la 2da Guerra mundial	Cuáles son las causas de la 2ª Guerra Mundial	Qué alianzas se crearon en Europa	Hecho específico que provoca la 2da. GM
------------------------------------	---	--	--	--

Junto con las características antes descritas, para utilizar el recurso del FORO, como base de las actividades de la plataforma Moodle. Dicha herramienta permite una retroalimentación que puede ser observada y comentada no sólo por las personas que realizaron la actividad, sino también por otros y otras estudiantes (imagen N°9). Por otra parte, también proporciona ventajas desde el seguimiento

de las actividades que realiza los y las estudiantes en dicha plataforma (imagen N° 10).

IMAGEN N° 9

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Mis cursos
 - HISTCRIT
 - Participantes
 - General
 - Tema 2
 - ACTIVIDAD 2: Construcción y análisis de texto.
 - ...ANDO LOS ESPACIOS WEB (PARA REALIZAR ACTIVIDAD 3).
 - ACTIVIDAD 3: Análisis y presentación de Power Point.
 - ACTIVIDAD 4: Las características de la ONU.
 - ...CIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS (PARA LA ACTIVIDAD 4)
 - ACTIVIDAD 5:

Mostrar respuestas anidadas ▾

PALOMA DOMINGUEZ Y PAULA TORRES 2 :B

de Primero Liceo Amador - viernes, 25 de noviembre de 2011, 14:49

LA SEGUNDA GUERRA MUNDAL.docx

TIO CARLITOS MORALES :B

Responder

Re: PALOMA DOMINGUEZ Y PAULA TORRES 2 :B

de Carlos Morales - domingo, 27 de noviembre de 2011, 19:59

Evaluación: Lo primero que debo mencionar es la necesidad que se preocupe por la ortografía, ya que dichos aspectos generan una ponderación menor en su calificación.

Respecto al trabajo, el resumen deja medianamente claro cuál es la temática del video. La mayor deficiencia de este resumen es anotar cosas textuales del video.

En la segunda parte de la tarea hay una descripción de cada aspecto señalado con error en la primera sección y última sección, ya que lo que busca el video es explicar las causas de la II GM y el hecho específico de inicio de la II GM fue la invasión de Alemania a Polonia.

Calificación: 5,0

IMAGEN N° 10

	Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
<ul style="list-style-type: none"> ...CIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS (PARA LA ACTIVIDAD 4) ACTIVIDAD 5: Opiniones sobre la Declaración de DDHH. Tema 3 <p>Ajustes</p> <ul style="list-style-type: none"> Administración del foro <ul style="list-style-type: none"> Suscripción opcional Suscribirse a este foro Administración del curso Ajustes de mi perfil 	actividad diego vega leiva	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 11 de dic de 2011, 17:06
	roberto gutierrez	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 11 de dic de 2011, 17:01
	trabajo matia pedreras y matia martinez	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 11 de dic de 2011, 16:57
	Paula Morales, Geraldine Galvez	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 4 de dic de 2011, 21:10
	naonymous	Primero Liceo Amador	2	Carlos Morales dom, 4 de dic de 2011, 21:04
	Victoria Rubilar	Primero Liceo Amador	3	Carlos Morales jue, 1 de dic de 2011, 00:45
	camila cuminao	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 27 de nov de 2011, 20:11
	Catalina Valencia RESTART	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 27 de nov de 2011, 20:08
	javier bozza franco leiva	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 27 de nov de 2011, 20:04
	Waziel amodeo & Valentina Arce	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 27 de nov de 2011, 20:02
	PALOMA DOMINGUEZ Y PAULA TORRES 2 :B	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 27 de nov de 2011, 19:59
	Continuación Lucero aravena Yanira San Martín. (pe Lanzas) :B	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 27 de nov de 2011, 19:51
	PALOMA DOMINGUEZ Y PAULA TORRES	Primero Liceo Amador	0	Primero Liceo Amador vie, 25 de nov de 2011, 11:18
	Lucero Aravena. Yanira San Martín. (Pe Lanzas) :B	Primero Liceo Amador	0	Primero Liceo Amador vie, 25 de nov de 2011, 11:17
	camila cuminao	Primero Liceo Amador	0	Primero Liceo Amador vie, 25 de nov de 2011, 11:15
Paola Astete	Primero Liceo Amador	1	Carlos Morales dom, 13 de nov de 2011, 01:30	

8.2.- APÉNDICE 2: Orientaciones para el trabajo en la plataforma Moodle (material entregado a los y las estudiantes al momento de la explicación del trabajo en la plataforma).

ORIENTACIONES PARA TRABAJO EN PLATAFORMA MOODLE “EDUCACONTICS”.

Esta plataforma es un espacio de aprendizaje que permite asociar recursos que están en la web para lograr, en este caso, a través de las temáticas de la historia del s. XX adquirir habilidades del pensamiento crítico.

El desarrollo de las actividades no requiere la guía permanente del docente, ya que su diseño permite una autonomía para el desarrollo de las actividades por parte de los y las estudiantes.

Cuando se habla de **pensamiento** comúnmente se asocia en aprender algún concepto, recordar alguna fecha o personaje, resolver un ejercicio matemáticos, entre otros requerimiento que son necesarios en el trabajo escolar.

Sin embargo, desde las características del **pensamiento crítico** se requieren de otras herramientas y habilidades para que puedas tener una mirada argumentada, personal y reflexiva de aspectos que ocurren en la vida diaria, que son parte de la historia o que componen las actuales experiencias de aprendizajes que se viven.

DEFINICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:

Es un juicio deliberado (intencionado) y autorregulado que resulta del análisis, evaluación, inferencia y explicación de determinadas situaciones, contextos o conceptos.

Es una herramienta esencial para la indagación y permite a las personas tener una opinión de las cosas y actuar de manera responsable como seres humanos activos en una sociedad.

HABILIDADES ASOCIADAS A DICHO PENSAMIENTO.

1.- **INTERPRETACIÓN:** Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de aspectos y experiencias.

2.- **ANÁLISIS:** Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos u otras formas de representación que tienen como fin expresar información u opiniones.

3.- **EVALUACIÓN:** Determinar la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican o describen. Determinar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.

4.- **INFERENCIA:** Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones y consecuencias razonables; elaborar conjeturas e hipótesis.

5.- **EXPLICACIÓN:** Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones. Presentar el razonamiento en una forma clara y convincente.

6.- **AUTORREGULACIÓN:** Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos. Cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados.

INSTRUCCIONES PARA INGRESAR A LA PLATAFORMA E-LEARNING MOODLE.

Para ingresar a la plataforma tienes que acceder al explorador de internet e ingresar la dirección: www.educacontics.cl.

Cuando ingreses visualizarás la siguiente imagen:



Luego debes ingresar con tu nombre de usuario y clave:

Nombre de usuario: **primero**

Contraseña: **amador**

Ingresando como usuario debes hacer clic en la categoría: **Las TICs y el desarrollo del pensamiento crítico.**

Realizado esto debiera aparecer la siguiente imagen:



En esta sección aparecen dos temáticas:

Características de este espacio de aprendizaje: el cual realiza una descripción detallada de las habilidades del pensamiento crítico.

Reflexionando críticamente sobre la historia: en esta sección están los módulos de actividades. Aquí debes acceder para iniciar el aprendizaje con uso de las TICs, como se muestra en la siguiente imagen:

Reflexionando críticamente sobre la Historia.

Ústed se ha identificado como **Primer Luis Amador** (Salir)

Página Principal ▶ Mis cursos ▶ HISTCRIT

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Mis cursos
 - caract
 - HISTCRIT
 - Participantes
 - General
 - Tema 1

Diagrama de temas

BIENVENIDOS A ESTE ESPACIO VIRTUAL DE APRENDIZAJE.

SIN MEMORIA HISTÓRICA, PODEMOS REPETIR LOS ERRORES DEL PASADO.



OBJETIVOS

DESARROLLAR CAPACIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA HISTORIA, ORIENTADOS A LAS HABILIDADES DE:

- INTERPRETACIÓN.
- ANÁLISIS.
- EVALUACIÓN.
- INFERENCIA.
- EXPLICACIÓN.
- AUTO-REGULACIÓN.

TEMAS:

- EL MUNDO ENTRE GUERRAS.
- LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.
- EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL S.XX

CARACTERÍSTICAS DE ESTA PLATAFORMA:

- CADA SECCIÓN CONTIENE UNA TEMÁTICA RELACIONADA CON LA HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORANEA.

Buscar foros

Últimas noticias
(Sin novedades aún)

Eventos próximos
No hay eventos próximos
Ir al calendario...
Nuevo evento...

Windows Vista Starter

totalitarismo nazi y fascista - Busca... LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 1... totalitarismo - Wikipedia, la encic... totalitarismo nazi y fascista - Busca...

Finalizada la Primera Guerra Mundial se desarrollan acontecimientos en el mundo que son claves para entender los sucesos que ocurrirán en la segunda mitad del siglo XX.

Te invitamos a trabajar fundamentalmente los temas relacionados con:

- La crisis de la economía capitalista de 1929.
- Los totalitarismos.

RECUERDA QUE CADA ACTIVIDAD BUSCA QUE DESARROLLEN HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO.

VIDEO SOBRE EL MUNDO ENTRE GUERRAS



ACTIVIDAD 1: INTERPRETANDO LO OBSERVADO.

RECURSOS DE APOYO OPCIONAL.


Tema: Entre guerras

Windows Vista Starter

En esta sección debes leer detenidamente las instrucciones, objetivos y explicaciones que se entregan al inicio de la actividad, la cual se organiza en las siguientes temáticas y actividades:

- 1.- Se presenta una caracterización general del espacio educativo, explicitando los objetivos, temáticas y características de funcionamiento.
- 2.- Se presenta el título del módulo de historia que se trabajará (Ej. Una mirada al período entre guerras)

3.- Cada actividad, en la gran mayoría de las veces, se propone observar un video el cual puedes repetir lo necesario para poder entenderlo en su plenitud.

4.- Se proponen actividades a realizar las cuales se presentan bajo un formato de Foro ( ACTIVIDAD), En las cuales se piden realizar actividades que tienen relación con algunas de la habilidades para la adquisición del pensamiento crítico.

Como ejemplo se presenta la actividad del primer video del módulo para explicar de mejor forma como se realiza.

TÍTULO DEL MÓDULO: UNA MIRADA AL PERÍODO ENTRE GUERRAS

VIDEO SOBRE EL MUNDO ENTRE GUERRAS

ACTIVIDAD 1: INTERPRETANDO LO OBSERVADO.

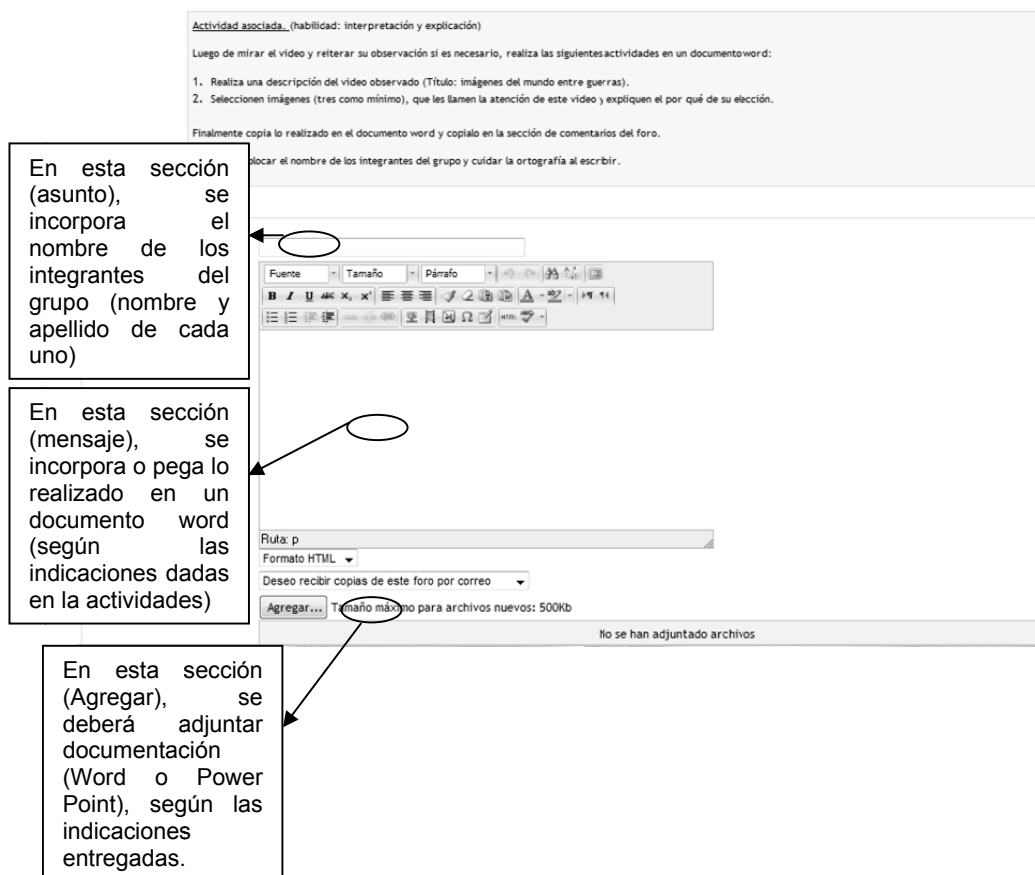
Actividad asociada. (Habilidad: interpretación y explicación)

Luego de mirar el video y reiterar su observación si es necesario, realiza las siguientes actividades en un documento Word:

- 1.- Realiza una descripción de 10 líneas del video observado (Título: imágenes del mundo entre guerras).
- 2.- Seleccionen imágenes (tres como mínimo), que les llamen la atención de este video y expliquen el por qué de su elección.
- 4.- Finalmente copia lo realizado en el documento Word y pégalo en la sección de mensaje del foro.

No olvides colocar el nombre de los integrantes del grupo y cuidar la ortografía al escribir.

Visualización de la sección donde debes realizar la actividad:



The screenshot shows a Moodle forum post titled "Actividad asociada. (habilidad: interpretación y explicación)". The post content includes instructions to describe a video and select images, followed by a list of tasks. Annotations with arrows point to specific parts of the forum interface: the "Asunto" field, the message body, and the "Agregar..." button.

Actividad asociada. (habilidad: interpretación y explicación)

Luego de mirar el video y reiterar su observación si es necesario, realiza las siguientes actividades en un documento word:

1. Realiza una descripción del video observado (Título: imágenes del mundo entre guerras).
2. Seleccionen imágenes (tres como mínimo), que les llamen la atención de este video y expliquen el por qué de su elección.

Finalmente copia lo realizado en el documento word y copialo en la sección de comentarios del foro.

Colocar el nombre de los integrantes del grupo y cuidar la ortografía al escribir.

En esta sección (asunto), se incorpora el nombre de los integrantes del grupo (nombre y apellido de cada uno)

En esta sección (mensaje), se incorpora o pega lo realizado en un documento word (según las indicaciones dadas en la actividades)

En esta sección (Agregar), se deberá adjuntar documentación (Word o Power Point), según las indicaciones entregadas.

5.- Se entrega una sección de **recurso de apoyo adicional**, el cual tiene enlaces hacia páginas que profundizar en el tema, para aquellos estudiantes que desean profundizar en el tema.

En la medida que se avance en las actividades aparecerán en la plataforma nuevas actividades que pueden centrarse en el análisis de fotografías, esquemas, gráficos o pequeños textos. Si bien las actividades pueden ser distintas a las explicadas anteriormente, las explicaciones previas no debieran generar complicaciones en su realización.

En términos evaluativos, cada actividad es evaluada en una escala de 2,0 a 7,0, en base los criterios de pertinencia a lo solicitado, coherencia en lo escrito y ortografía adecuada.

Cada actividad será calificada y promediada, la cual será la nota del módulo.

8.3.- APÉNDICE 3: Planificación de la plataforma Moodle.

8.3.1.- Unidades didácticas (diseño pedagógico instruccional).

Sector de aprendizaje: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Nivel: PRIMERO MEDIO (NM1)

Tiempo Destinado: 28 horas pedagógicas, distribuidas por 2 horas pedagógicas semanales desde Septiembre a Enero de 2012.

Objetivos Fundamentales

- Comprender que las Guerras Mundiales tuvieron características distintivas sin precedente dada su escala planetaria, la movilización de la población civil, el número de víctimas, la tecnología utilizada y los efectos en el reordenamiento político internacional.
- Caracterizar la Guerra Fría como un período en el que se enfrentan, en distintas esferas y escenarios, dos grandes bloques de poder y en el que se producen profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.
- Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.

Contenidos asociados:

La Primera Guerra Mundial y el mundo de entreguerras:

- Caracterización de los principales rasgos de la Primera Guerra Mundial.
- Revolución Rusa y la URSS como una nueva forma de organización política, social y económica.

- La creciente influencia mundial de los Estados Unidos.
- La Gran Crisis de la economía capitalista.

La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político internacional:

- Caracterización de los principales rasgos de los regímenes totalitarios de Stalin, Hitler y Mussolini.
- Caracterización de los principales rasgos de la Segunda Guerra Mundial.
- La valoración de la democracia y los derechos humanos, y en la creación de la Organización de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos.

El mundo en la segunda mitad del siglo XX:

- Descripción de las principales características de la Guerra Fría distintas esferas y escenarios; la proliferación
- Caracterización de las principales transformaciones sociales en el mundo de la posguerra.
- Identificación de nuevos actores en el escenario mundial en las dinámicas de la Guerra Fría: desarrollo de movimientos revolucionarios en América Latina, las guerras en el Medio Oriente y la crisis del petróleo.
- Estado y violación de los DDHH en América Latina.
- Caída de los regímenes comunistas en la URSS y Europa del Este
- Hegemonía de Estados Unidos.

8.3.2.- Planificación por cada módulo.

MÓDULO DE TRABAJO N°1: EL MUNDO ENTRE GUERRA.

Finalizada la Primera Guerra Mundial se desarrollan en el mundo (fundamentalmente en EEUU y Europa), diversos acontecimientos que son claves para entender cómo se generaría un nuevo conflicto bélico mundial, conocido como la Segunda Guerra Mundial.

Entre los diferentes sucesos de este período conocido como ENTRE GUERRA, se pueden destacar:

El levantamiento de los bolcheviques (futuro Partido Comunista), contra la monarquía zarista en Rusia conocido como la REVOLUCIÓN RUSA, transformándose en el primer intento de llevar a la práctica las ideas socialistas y comunistas entregadas por el marxismo.

La crisis del capitalismo en EEUU que implicó una de las crisis económicas más importante de la historia, conocida como la GRAN DEPRESIÓN ECONÓMICA DE 1929.

El surgimiento en Europa, destruida y empobrecida por las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, de ideologías alternativas al capitalismo y comunismo, dando origen a los TOTALITARISMOS.

En este módulo deberás trabajar algunos de estos acontecimientos, con la finalidad de generar interpretaciones, explicaciones y opiniones sobre videos e imágenes presentadas.

RECUERDA EN CADA ACTIVIDAD LEER LAS INDICACIONES Y CUMPLIR CON UNA BUENA REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA PARA UNA ÓPTIMA CALIFICACIÓN.

OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Caracterizar, apoyándose en diversas fuentes de información, las principales transformaciones políticas y económicas en el mundo de entreguerras.	<ul style="list-style-type: none"> - Rediseño del mapa europeo. - La URSS comunista: nueva forma de organización política, económica y social - Creciente influencia de EEUU - Impacto de la Gran Crisis 	<p>A1/ Video sobre período entre guerra: Observar video http://www.youtube.com/embed/WInEwDzBYv4, Se debe realizar una descripción o narración del video observado.</p> <p>A2/ Se muestran 3 imágenes relacionadas con la crisis económicas de 1929 y se debe realizar una descripción de cada una de las imágenes presentadas y explicar argumentadamente la relación de las imágenes al tema del crack del 29.</p> <p>A3/ Video a la Gran depresión: http://www.youtube.com/embed/zkTd3JWdBNo Se tiene que realizar un resumen expresando claramente lo evidenciado en el video. Además, se tiene que escribir la idea principal del video y consignar 4 ideas secundarias del video.</p>	<p>Trabajo en formato Word que permita la interpretación y explicación.</p> <p>Trabajo realizado en la misma plataforma que implica la explicación e interpretación.</p> <p>Trabajo en formato Word que permita el análisis y la explicación.</p>
Caracterizar los regímenes totalitarios comunista, nazi y fascista que surgen en la Europa de entreguerras,	<ul style="list-style-type: none"> - Culto al líder y existencia de un partido único con una ideología que aspira al poder absoluto - Propaganda y movilización de las masas Convocatoria nacionalista y promesa de orden y prosperidad - Control social y policías secretas 	<p>A4/ Video sobre el totalitarismo de ayer y hoy: http://www.youtube.com/embed/Seme0Mf0qZw Se deben expresar en forma escrita lo que se presenta en el video, en relación a las imágenes que se pueden observar, la música de fondo y otros detalles que puedas observar, junto con determinar qué mensaje o idea busca dejar el video observado. Finalmente se construye una</p>	<p>Trabajo en formato Word que permita la explicación, análisis y evaluación</p>

	<p>- Actores principales tales como Stalin, Hitler y Mussolini sus diferencias con los sistemas democráticos</p>	<p>definición sobre el concepto TOTALITARISMO, utilizando la dirección: http://es.wikipedia.org/wiki/TOTALITARISMO Realizar una opinión que tiene respecto al TOTALITARISMO en la actualidad, cómo se evidencia en tu realidad (escolar o social).que</p>	
--	--	--	--

MÓDULO DE TRABAJO N°2: LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

Los hechos ocurridos durante el período conocido como ENTRE GUERRA generaron en Europa importantes procesos de cambio que implicaron el nacimiento del Nacional Socialismo (ideología NAZI) en Alemania y su ingreso al poder. Este hecho, junto con una mirada totalitaria de esta ideología por extenderse a toda Europa, fueron uno de los hechos que generaron conflictos importantes en diferentes países europeos que finalmente significó un nuevo hecho bélico mundial conocido como SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

Millones de muertos, campos de concentración masivos, nuevas organizaciones mundiales, utilización de la bomba nuclear por parte de EEUU, fueron consecuencia de este hecho bélico que dejó consecuencias que hasta ahora se recuerdan y afectan al planeta.

En este módulo deberás trabajar algunos de estos acontecimientos, con la finalidad de generar procesos de análisis, evaluación, inferencia, explicaciones y opiniones sobre videos e imágenes presentadas.

RECUERDA QUE CADA ACTIVIDAD IMPLICA UN DESAFÍO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, POR LO CUAL ES IMPORTANTE ENTREGAR OPINIONES ARGUMENTADAS PARA UNA CALIFICACIÓN ÓPTIMA.

OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Analizar, apoyándose en diversas fuentes de información, antecedentes, impacto y magnitud de la Segunda Guerra Mundial, incluyendo	<ul style="list-style-type: none"> - Extensión planetaria y participación de millones de combatientes - Uso de la ciencia y la tecnología para fines de destrucción masiva - Gran mortandad de civiles - Ideologías en pugna 	<p>A1/ Video del origen de la II GM: http://www.youtube.com/embed/WegXauow2r0 Se tiene que realizar un resumen expresando lo evidenciado en el video. Además se construye un cuadro de análisis.</p> <p>A2/ Video de los acontecimientos de la II GM: http://www.youtube.com/embed/eemGm4ioWBQ Se construye una narración, explicando los aspectos entregados en el video. Se seleccionan 10 palabras y se escribe su definición, utilizando en sitio web. (http://www.wordreference.com/es/)</p>	<p>Trabajo en formato Word que permita el análisis y explicación.</p> <p>Trabajo en formato Word que permita el análisis y explicación.</p>

		<p>Explican cuáles serían los temas que seleccionarías si tuvieras que realizar una disertación sobre la 2da. GM.</p> <p>Video de balance de la IIGM: http://www.youtube.com/embed/pPuVsMgg7NM Realizan una narración de dando tu opinión sobre la siguiente afirmación: "LAS CONSECUENCIAS DE LA 2da. GUERRA MUNDIAL SON MÁS POSITIVAS QUE NEGATIVAS"</p> <p>A3/ Indagando a través de sitios web. http://www.historiasiglo20.org/HM/5-index.htm Luego de explorar el sitio WEB, realizan: Una presentación de Power Point de 4 diapositivas donde expliquen el tema seleccionado. En la diapositiva número 4 deben expresar la opinión personal sobre el tema e incluir 3 imágenes que representen las opiniones que construyan.</p>	<p>Trabajo en formato Word que permita la explicación, evaluación y autorregulación.</p> <p>Trabajo en formato Power Point que permita el análisis, inferencia y explicación</p>
<p>Evaluar la creación de la ONU y la Declaración Universal de DDHH como respuestas al trauma de las guerras mundiales y de la reorganización de la posguerra, que buscan promover y</p>	<p>Creación de la ONU. Características de la organización mundial post II GM. Declaración de los DDHH.</p>	<p>A4/ Video sobre la Organización de la Naciones Unidas (ONU) http://www.youtube.com/embed/VqGCCHVGfns Luego de mirar el video, desarrollan un la plataforma un serie de preguntas relacionadas con la ONU.</p> <p>A5/ Opiniones sobre la Declaración de DDHH. Luego de explorar el sitio WEB, http://www.un.org/es/documents/udhr/, realizan</p>	<p>Trabajo en la plataforma que permita la explicación, análisis y evaluación.</p> <p>Trabajo en el espacio Wiki, que permita la explicación, análisis y autorregulación.</p>

salvaguardar la Democracia y los derechos esenciales de las personas.		Seleccionar un artículo de la declaración de los Derechos Humanos, realizando una opinión sobre su actual aplicación en nuestro país y cómo ustedes en sus vidas diarias lo llevan a la práctica:	
---	--	---	--

MÓDULO 3: EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

La segunda Guerra Mundial marca un antes y un después en el ordenamiento mundial.

Se inicia un período donde dos polos en el mundo generaron tensiones y conflictos, llamando este proceso como **Guerra Fría**.

Entre el Este (fundamentalmente la Unión Soviética, actual Rusia) y el Oeste (EE.UU), la lucha entre el socialismo (y/o comunismos) y el capitalismo, será una disputa que durará hasta nuestros días.

Te invitamos a trabajar fundamentalmente los temas relacionados con:

- La Guerra Fría.
- Movimientos revolucionarios en América Latina
- Los conflictos en el Medio Oriente y la crisis del petróleo.
- Estado y violación de los DDHH en América Latina.
- Caída de los regímenes comunistas en la URSS y Europa del Este
- Hegemonía de Estados Unidos.

En este módulo tendrás la posibilidad de entregar una opinión argumentada de acontecimientos que actualmente nos afecta y poco a poco dejar de ser observador de los hechos y transformarte en actores y autores de nuestro futuro.

DESARROLLAR PENSAMIENTO CRITICO NO ES SOLO REFLEXIONAR Y OPINAR, ES TENER UNA PROPUESTA PARA LA ACCIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN.

OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Reconocer, apoyándose en diversas fuentes de observación, las principales transformaciones sociales, políticas y económicas de la segunda mitad del siglo XX, considerando	- Hegemonía mundial entre los bloques de poder - Socialismos reales o comunismo - Expansión de los medios de comunicación y desarrollo científico	A1/ Video sobre el significado de la Guerra Fría. http://www.youtube.com/watch?v=3pK3VYzw85g&feature=player_embedded Establecer 10 ideas principales del video observado. Realizar una definición de GUERRA FRÍA. Determinar los BLOQUES fundamentales que se generaron en la GUERRA FRÍA, y sus intereses.	Trabajo en formato Word que permita la interpretación, análisis y evaluación.

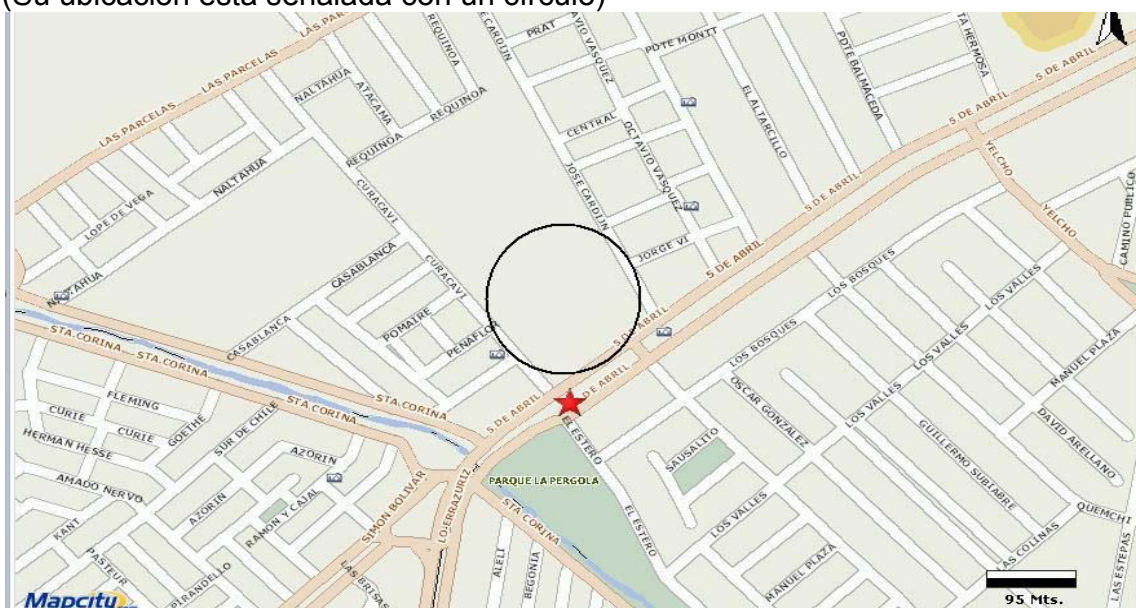
		Cómo afecto la GUERRA FRIA a los países de América Latina.	
Distinguir los nuevos actores políticos que surgen en el escenario mundial dentro de las dinámicas de la Guerra Fría	<ul style="list-style-type: none"> - Revoluciones y dictaduras en Latinoamérica y otras partes del mundo. - Guerras en el Medio Oriente y crisis del petróleo 	<p>A2/ Video América Latina en el siglo XX. http://www.youtube.com/watch?v=rkqgF1LPt0k&feature=player_embedded Realizar un resumen sobre el video observado. Indagar en internet y realiza una explicación de un acontecimiento aparecido en el video. Construir opinión argumentada sobre el desarrollo de Chile en América latina y sus proyecciones en el futuro, determinar el título que podría tener el video.</p> <p>A3/ Video del conflicto en el medio oriente palestino-israelí. http://www.youtube.com/watch?v=TQHdbnVx924&feature=player_embedded Construir una línea de tiempo que pueda dar cuenta como se fue generando en conflicto entre árabe e Israelí. Opinión del por qué se inicia el conflicto entre palestinos e israelíes. Opinión argumentada, cuál es la posible solución entre el conflicto entre Israel y Palestina.</p>	<p>Trabajo en la plataforma que permita el análisis y evaluación.</p> <p>Trabajo en formato Word que permita el análisis, inferencia y evaluación.</p>
Analizar, integrando diversas fuentes de información, los principales	<ul style="list-style-type: none"> - Auge del neoliberalismo y de las economías de libre mercado. -caída del muro de Berlín y del 	<p>A4/ Video sobre el significado de la caída del muro del Berlín. http://www.youtube.com/watch?v=8dB_D-Ls9YM&feature=player_emb</p>	<p>Trabajo en la plataforma que permita el análisis, explicación y evaluación.</p>

<p>procesos políticos de fines del siglo XX.</p>	<p>comunismo en la URSS - Fin de la Guerra Fría y nueva configuración mundial: predominio de Estados Unidos.</p>	<p>edded En la sección de foro responden: 1.- Qué simboliza en Muro de Berlín 2.- ¿Existen actualmente otros muros? ¿Cuál es su finalidad? 3.- ¿Cuál es la relación del muro de Berlín y la guerra Fría?</p> <p>A5/ Video sobre las miradas de la hegemonía política y militar de EEUU. análisis, explicación y evaluación http://www.youtube.com/watch?v=IKkBLW0yzvc& Realizar un cuadro comparativo de 3 opiniones de las diferentes personalidades sobre EEUU Opinión sobre la HEGEMONIA de EEUU.</p>	<p>Trabajo en formato Word que permita el análisis, inferencia y evaluación.</p>
--	--	--	--

8.4.- APÉNDICE 4: Características del establecimiento (información obtenida de: www.infoescuela.cl)

UBICACIÓN ESPACIAL.

(Su ubicación está señalada con un círculo)



Dirección: Avda. Cinco de abril 4710

Comuna: Estación Central

Director(a): María Luisa Pizarro Arce

Sostenedor: Municipalidad de Estación Central

Dependencia: Municipal

Área: Urbano

Nivel de enseñanza: Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media Humanista-Científica

Matrícula total de alumnos: 629

Promedio alumnos por curso: 28

Nivel	Cantidad de Profesores	%
Insatisfactorio Ver definición	3	9.4
Básico Ver definición	19	59.4
Competente Ver definición	10	31.3
Destacado Ver definición	0	0.0
Total	32	100
Docentes con Asignación Excelencia Pedagógica	1	

Resultados SIMCE

4° básico			
Prueba SIMCE	Promedio (Escala de 100 a 400 puntos)	Tendencia	Comparación con NSE
Lectura	242 puntos	Mantiene sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares
Matemática	219 puntos	Mantiene sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Similar que el de establecimientos similares
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	235 puntos	Mantiene sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares

Ciencias Naturales	220 puntos	Mantiene sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado 1 que el de establecimientos similares
--------------------	------------	---	--

8° básico			
Prueba SIMCE	Promedio (Escala de 100 a 400 puntos)	Tendencia	Comparación con NSE
Lectura	213 puntos	Baja sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares
Matemática	220 puntos	Mantiene sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	217 puntos	Baja sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares
Ciencias Naturales	215 puntos	Baja sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares

2° medio			
Prueba SIMCE	Promedio (Escala de 100 a 400 puntos)	Tendencia	Comparación con NSE
Lectura	219 puntos	Mantiene sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares
Matemática	205 puntos	Alza sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares

3° medio			
Prueba SIMCE	Promedio (Escala de 20 a 180 puntos)	Certificación	Comparación con NSE
Inglés	78 puntos	0% de los alumnos del establecimiento obtienen certificación.	Resultado Más Bajo que el de establecimientos similares

Resultados PSU

	2008	2009	2010
Promedio PSU en lenguaje y matemática en las últimas 3 evaluaciones	384	411	391
Porcentaje de alumnos que rindieron PSU en las últimas 3 evaluaciones	81%	85%	78%
De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento ocupa el lugar	2483	2121	2584

ANEXO A: Instrumentos de evaluación.

Pre-test.

TEST DEL USO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES (PRETEST).

(Material adaptado de la prueba del Pensamiento Crítico en Sociología de Keesler Venegas y Prueba California de Pensamiento Crítico, California Academic Press).

NOMBRE	
CURSO	
SEXO	
EDAD	

TEMÁTICA: IMPERIALISMO COLONIAL Y PRIMERA GUERRA MUNDIAL.

A continuación se presentarán una serie de actividades o tareas que debes realizar en base a las indicaciones que cada enunciado te solicite.

Es importante aclarar que esta prueba no busca el conocimiento memorístico de los temas que aborda. La finalidad es realizar las actividades en base a las lecturas e imágenes presentadas

En relación al texto presentado, lee cuidadosamente y responde la alternativa correcta de cada enunciado presentado.

«Esos tres días pasados encogidos en la tierra, sin beber ni comer: los quejidos de los heridos, luego el ataque entre los boches (alemanes) y nosotros. Después, al fin, paran las quejas; y los obuses (cañones de alto alcance), que nos destrozan los nervios y nos apestan, no nos dan tregua alguna, y las terribles horas que se pasan con la máscara y las gafas en el rostro, ¡los ojos lloran y se escupe sangre!, Después los oficiales que se van para siempre; noticias fúnebres que se transmiten de boca en boca en el agujero; y las órdenes dadas en voz alta a 50 metros de nosotros; todos de pie; luego el trabajo con el pico bajo las terribles balas y el horrible ta-ta-ta de las ametralladoras.»

(Carta de un soldado francés. Verdún, marzo de 1916.)

En: Prats, J., *Historia del Mundo Contemporáneo*, Edit. Anaya, Madrid 1996, p.60

1.- El texto, escrito por un soldado en la I guerra mundial, describe: a.- La vida de los soldados en las trincheras. b.- La vida de los soldados heridos. c.- La vida de los soldados capturados por el enemigo. d.- La vida de los soldados heridos en	2.- En relación a la información presentada en el texto, los criterios más adecuados para clasificar la información son: a.- Las condiciones de vida y el ambiente bélico. b.- Las condiciones sociales y ambiente económico.
--	---

los hospitales.	c.- Las condiciones alimentarias y medios tecnológicos. d.- Las condiciones de vida y alimentarias.
-----------------	--

3.- En base a la siguiente imagen, clasifica según el cuadro presentado.



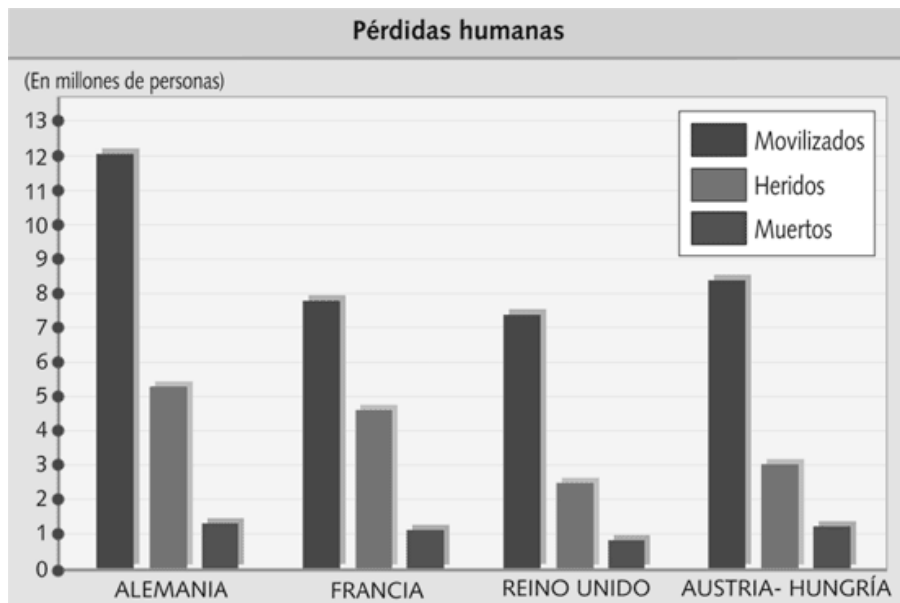
Forma de instalación militar	
Distribución de los soldados	
Descripción de la imagen	

En base al mapa presentado responder las siguientes preguntas:



4.- En base al mapa se puede decir.
a.- Determina los países perdedores de la primera guerra mundial.
b.- Determina las alianzas de países durante la primera guerra mundial.
c.- Determinar los países ganadores de la primera guerra mundial.
d.- Determinar las alianzas de los países antes de la primera guerra mundial.

5.- En base al mapa presentado:
a.- Existía una gran alianza contra Austria-Hungría.
b.- Existía una gran alianza contra España y Rusia.
c.- Europa estaba dividida entre dos alianzas.
d.- Europa estaba dividida por tres alianzas.

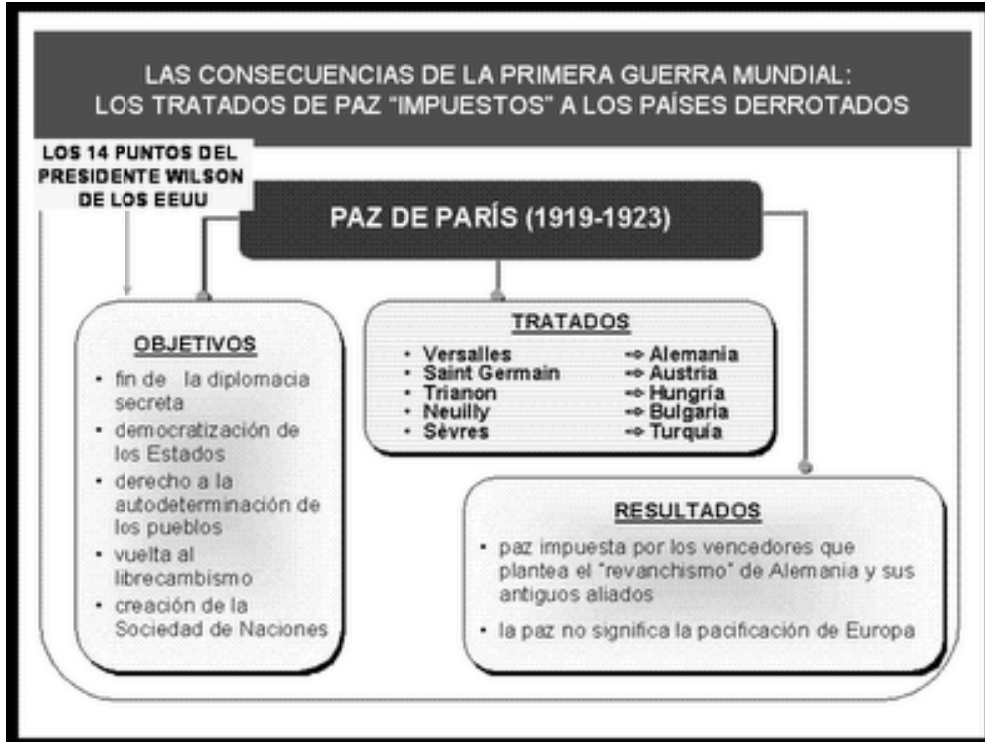


- 6.- En relación al gráfico presentado se puede establecer que:
- Francia y Alemania tienen casi la misma cantidad de muertos y heridos.
 - Francia y Reino Unido tienen casi la misma cantidad de soldados movilizados y heridos.
 - Alemania y Austria- Hungría tienen la misma cantidad de soldados muertos.
 - Alemania y Austria- Hungría tienen la misma cantidad de muertos y heridos.



- 7.- En la siguiente imagen se podría interpretar como:
- La disputa entre las potencias de Europa y un juez regulando dicha pelea.
 - La disputa entre las potencias de Europa y la intervención de una persona.
 - La disputa entre las potencias de Europa y La desigualdad de fuerza entre la triple Entente y Francia.
 - La disputa entre las potencias de Europa y La desigualdad de fuerzas entre la triple Entente y la triple alianza.

8.- En forma clara y breve de cuenta que significa el cuadro de las consecuencias de primera guerra mundial.



9.- En base al texto presentado completar el siguiente cuadro de análisis.

Europa después de la guerra

“Cuando se piensa en las consecuencias de la Gran Guerra que acaba de terminar, uno se pregunta si la estrella de Europa no palidece y si el conflicto no ha iniciado en ella una crisis vital que presagia la decadencia. Al diezmar la multitud de sus hombres, al malgastar sus riquezas materiales, al distraer durante varios años los espíritus y los brazos del trabajo productivo hacia la bárbara destrucción, al despertar por este abandono las iniciativas latentes o adormecidas de sus rivales, ¿no habrá ocasionado la guerra un golpe fatal a la hegemonía de Europa sobre el mundo?

Ya al final del siglo XIX nos había revelado la vitalidad y la potencia de algunas naciones extra europeas: unas como Estados Unidos, nutridas de la misma sangre de Europa; otras como Japón, conformadas por sus modelos y sus consejeros. Al avanzar rápidamente el desarrollo de estos recién llegados, al producirse el empobrecimiento de las virtudes productivas de Europa, al crearse de este modo un profundo desequilibrio entre ellos y nosotros ¿no ha abierto la guerra para nosotros una crisis de hegemonía y expansión?”

Glosario de términos:

Palidece: Disminuir la importancia o el esplendor de algo.

Diezmar: Multitud de muertes causadas por fenómenos naturales o artificiales, como epidemias, cataclismos o guerras

Latentes: Que existe, pero oculto y escondido.

Presagiar: Anunciar o anticipar algo que va a suceder a través de señales o presagios.

Hegemonía: Supremacía que un estado o pueblo ejerce sobre otro.

A. Demangeon, El declinar de Europa, París, 1920. En: *Prats, J., Historia del Mundo Contemporáneo, Edit. Anaya, Madrid 1996*

¿Quién opina?	
¿Por qué opina?	
¿De qué opina?	
¿Qué opina?	
¿Cuáles son las consecuencias que se explicitan?	

En base al texto presentado responder las siguientes preguntas:

EUROPA Y AMERICA LATINA

(fuente: Tirado Mejía Álvaro (2003). CAPITULO I, LA REPARTICION TERRITORIAL EN LA ERA DEL IMPERIALISMO (Período: 1870 - 1914).

América Latina fue el campo predilecto de expansión europea desde el punto de vista demográfico, económico y financiero así como en el aspecto intelectual. Entre 1870 y la primera guerra mundial, millones de europeos emigraron hacia América del Sur, fundamentalmente a los países del Cono Sur, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay. En este período la población de la Argentina se quintuplica, la proporción de inmigrantes alcanza cerca del 40%. En 1914 en Argentina, de una población total de 7.888.000 habitantes, 2.358.000 son nacidos en el extranjero. En Brasil solamente en el período comprendido entre 1888 y 1898 la inmigración aporta 1.300.000 personas.

Desde las guerras de independencia se había iniciado la penetración financiera de Inglaterra a través de los empréstitos primero y luego, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con empréstitos, inversiones directas y un desarrollado sistema bancario. Bien pronto Inglaterra fue seguida por otros países europeos.

Durante el período que tratamos la situación es la siguiente: En América Latina los bancos ingleses aventajaban en mucho a sus competidores europeos y norteamericanos por la extensión de su sistema. El consorcio bancario organizado alrededor del "London and River Plate Bank" cubría con sus actividades a Argentina, Uruguay, Chile y Brasil. El "London Bank of Mexico and South America" cubría a México, Perú, Colombia y Ecuador. La "Cortes Commercial and Banking Company" cubría a Nicaragua y América Central, lo mismo que a Colombia. El "AngloSouth American Bank" operaba en Chile, Bolivia, Argentina y Uruguay. "Un cuarto de los depósitos en Argentina y un tercio de los depósitos en Brasil eran canalizados y tenidos por los bancos ingleses. Estos eran capaces de distribuir dividendos que subían hasta el 20%".

Todavía en 1915 la preponderancia de la banca inglesa era duramente resentida por los capitalistas norteamericanos, tal como lo expresa la comunicación de un funcionario del "First National City Bank" de Nueva York:

"Los bancos extranjeros sudamericanos y sus sucursales (de bancos británicos y alemanes) son agentes activos en la promoción de relaciones comerciales entre las repúblicas sudamericanas y sus países de origen. Estos bancos han entrado activamente en la vida industrial y económica de las comunidades en que están radicados. Han provisto moneda local para el desarrollo de los recursos de estos países; han financiado ferrocarriles, obras portuarias, servicios públicos y depósitos. Han sido instrumento para la formación de mercados en su sede de origen con destino a las materias primas producidas por América del Sur, y de tal manera han establecido bases para el intercambio recíproco de productos. Dinero de Inglaterra y de Alemania ha sido invertido libremente en el futuro de estos

países. Inglaterra y Alemania, en los últimos veinticinco años, han colocado en la Argentina, Brasil y Uruguay, aproximadamente cuatro mil millones de dólares, y como resultado de ello disfrutaron conjuntamente del 46 por ciento del comercio total de estos tres países.

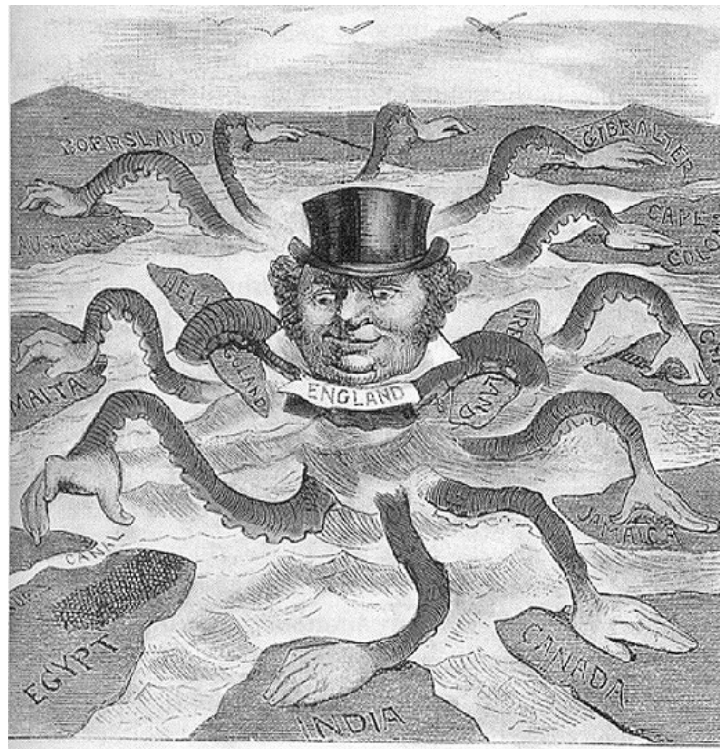
"Para establecer un comercio provechoso y duradero en mercados hasta ahora intocados de países extranjeros, nos será necesario ayudar al desarrollo de estos países. Brasil, Colombia, Argentina, Chile, Perú y otras repúblicas sudamericanas tienen recursos naturales del mayor valor que esperan ser desarrollados. Si en los años por venir los Estados Unidos invierten su capital excedente en la consolidación de América del Sur sobre las mismas líneas que gobiernan la inversión de los países europeos en este campo, ello dará por resultado oportunidades comerciales que nos reportarán un beneficio muchas veces mayor que la inversión original".

10.- Junto con escribir la idea principal del texto, ¿cuáles son los argumentos y antecedentes que fundamentan dicha idea?

11.- Según lo planteado por el autor, Inglaterra mantenía un control financiero en las nacientes repúblicas de América.

En forma argumentada evalúe si dicha situación se puede comparar con la actual dependencia de los países de América latina hacia países y/o organismos financieros internacionales.

En relación a la ilustración presentada:



12.- ¿Qué título propondría para la ilustración? Argumente se respuesta.

TÍTULO:

ARGUMENTACIÓN:

13.- Tomando como referencia los temas relacionados con el imperialismo del s.XIX y la primera guerra, opine en forma argumentada si las personas de la época actual, han aprendido las lecciones frente a los conflictos bélicos y el abuso de países con poder económico y militar sobre otros.

14.- Eres invitado por otro establecimiento para que expongas sobre la primera guerra mundial. ¿Explique cómo realizaría dicha exposición y cuáles serían los temas fundamentales?

15.- De los temas tratados en esta evaluación (imperialismo y primera guerra mundial) ¿qué opinión tienes tú acerca de la violencia y el abuso de poder?

16.- ¿Qué autocrítica te harías respecto al uso de la violencia y algún tipo de abuso como escolar?

Tabla de especificaciones pre-test.

HABILIDAD	TIPO DE ITEMS	Puntaje
<p>INTERPRETACIÓN: Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de aspectos y experiencias.</p> <p>Criterios Categorización</p> <p>Decodificación de significados.</p> <p>Clarificación de significados</p>	<p>Preguntas de selección múltiple: Desde la N° 1 a la 2.</p>	1
	<p>Preguntas de selección múltiple y cuadro para completar: Desde la N° 3 a la 7.</p>	3
	<p>Pregunta de desarrollo: Pregunta N° 8.</p>	1
<p>ANÁLISIS: Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos u otras formas de representación que tienen como fin expresar información u opiniones.</p> <p>Criterios Identificar argumentos y Analizar argumentos</p>	<p>Cuadro de análisis para completar: Pregunta N° 9.</p>	3
<p>EVALUACIÓN: Determinar la credibilidad de las historias y la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones o cuestionamientos.</p> <p>Criterios: Valorar enunciados y argumentos.</p>	<p>Preguntas de desarrollo: Preguntas N° 10 y 11.</p>	4
<p>INFERENCIA: Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones y consecuencias razonables; elaborar conjeturas e hipótesis</p> <p>Criterios: Proponer alternativas y sacar conclusiones</p>	<p>Preguntas de desarrollo: Pregunta N° 12.</p>	2
<p>EXPLICACIÓN: Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones.</p> <p>Criterios: Enunciar resultados y presentar argumentos</p>	<p>Preguntas de desarrollo: Preguntas N° 13 y 14.</p>	2
<p>AUTORREGULACIÓN: Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas. Cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos.</p> <p>Criterios. Auto examinarse y auto corregirse</p>	<p>Preguntas de desarrollo: Preguntas N° 15 y 16.</p>	2

Postest.

TEST DEL USO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES. (POSTEST)

(Material adaptado de la prueba del Pensamiento Crítico en Sociología de Keesler Venegas y Prueba California de Pensamiento Crítico, California Academic Press).

NOMBRE	
CURSO	
SEXO	
EDAD	

TEMÁTICA: PERÍODO ENTRE GUERRAS, 2da GUERRA MUNDIAL Y EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

INSTRUCCIONES.

A continuación se presentarán una serie de actividades o tareas que debes realizar en base a las indicaciones que cada enunciado te solicite.

Es importante aclarar que esta prueba no busca el conocimiento memorístico de los temas que aborda. La finalidad es realizar las actividades en base a las lecturas e imágenes presentadas

En relación al texto presentado, lee cuidadosamente y responde la alternativa correcta de cada enunciado presentado.

La Gran Depresión es una crisis económica mundial iniciada en octubre de 1929, a causa del conocido como crac de 1929, y que se prolongó durante los primeros años de 1930, extendiéndose geográficamente desde Estados Unidos al resto del mundo capitalista.

Cuando los precios de las acciones se desmoronaron en Wall Street en 1929, los bancos estadounidenses empezaron a exigir el pago de los préstamos que habían concedido a otros países, al igual que a personas individuales que no podían devolverlos. Al mismo tiempo, aquellas personas que tenían depositado el dinero en los bancos perdieron la confianza y empezaron a retirarlo. Al no tener dinero para devolver los depósitos, muchos bancos empezaron a quebrar. La escasez de dinero implicaba que había menos dinero para invertir en las industrias y menos dinero para comprar productos agrícolas e industriales. En 1932 la mayor parte de los bancos de Estados Unidos habían tenido que cerrar.

La crisis provocó grandes tasas de desempleo y desocupación: catorce millones de personas en Estados Unidos, seis en Alemania y tres en el Reino Unido. En Australia la tasa de desempleo era incluso mayor que en Estados Unidos y el Reino Unido juntos. Se estima que la quinta parte de la población británica vivía por debajo del umbral de pobreza a mediados de la década de los años 30.

Fuente: Fuente: Enciclopedia Encarta.

<p>1.- El texto, escrito describe:</p> <p>a.- Los inicios de la Gran Depresión de 1929.</p> <p>b.- Las consecuencias de la Gran Depresión de 1929.</p> <p>c.- Opiniones de la Gran Depresión de 1929.</p> <p>d.- Las características fundamentales de la Gran Depresión de 1929.</p>	<p>2.- En relación a la información presentada en el texto, los criterios más adecuados para clasificar ordenadamente la información son:</p> <p>a.- Definición, origen, características y consecuencias de la Gran depresión de 1929.</p> <p>b.- Opiniones, cronología, características y consecuencias de la Gran depresión de 1929.</p> <p>c.- Condiciones políticas, características y consecuencias de la Gran depresión de 1929.</p> <p>d.- Definición y consecuencias de la Gran depresión de 1929.</p>
---	---

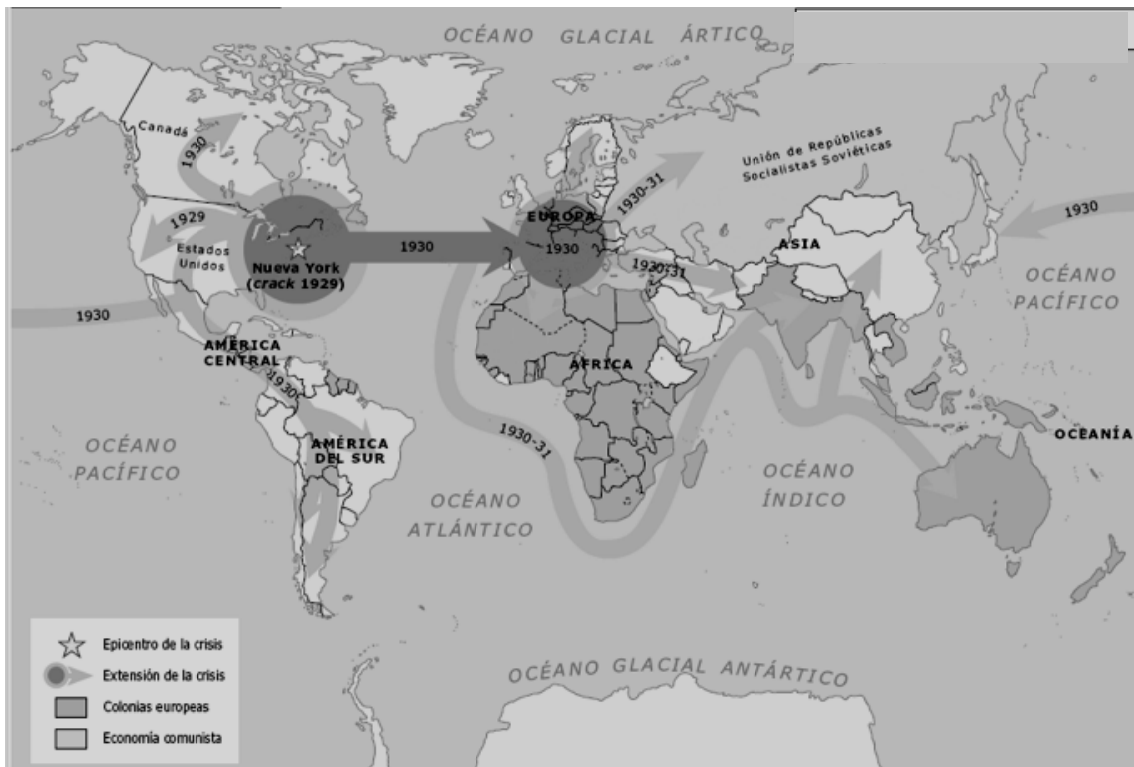
3.- En base a la siguiente imagen, clasifica según el cuadro presentado.



NOTA: En los carteles aparece la frase **WANTED A DECENT JOB**, lo cual significa: SE BUSCA UN TRABAJO DECENTE. Además cada uno tiene escrito su edad y sus capacidades laborales.

Descripción de la imagen	
Distribución de las personas	
Mensaje que desea expresar esta fotografía	

En base al mapa presentado responder las siguientes preguntas:

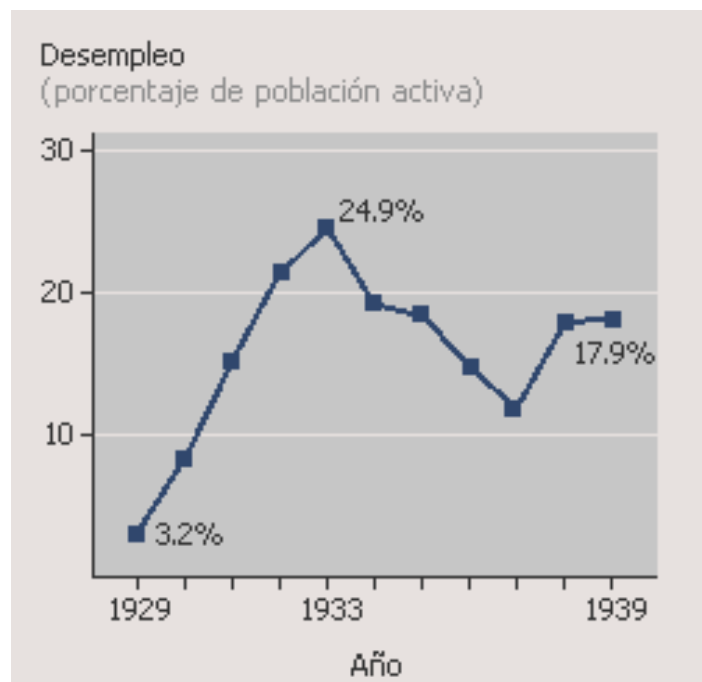


4.- En base al mapa se puede decir que:

- a.- Determina la importancia de la crisis de 1929.
- b.- Determina las consecuencias de la crisis de 1929.
- c.- Determina las características de la crisis de 1929.
- d.- Determina la extensión de la crisis de 1929.

5.- En base al mapa presentado:

- a.- Junto con EEUU el principal afectado de la crisis económica de 1929 es Asia.
- b.- Junto con EEUU el principal afectado de la crisis económica de 1929 es América Latina.
- c.- Junto con EEUU el principal afectado de la crisis económica de 1929 es Europa.
- d.- Junto con EEUU el principal afectado de la crisis económica de 1929 es Rusia.



6.- En relación al gráfico presentado se puede establecer que:

- a.- En 1929 se alcanzaron los niveles más altos de desempleo.
- b.- En 1932 se alcanzaron los niveles más altos de desempleo.
- c.- En 1933 se alcanzaron los niveles más altos de desempleo.
- d.- En 1939 se alcanzaron los niveles más bajo de desempleo.

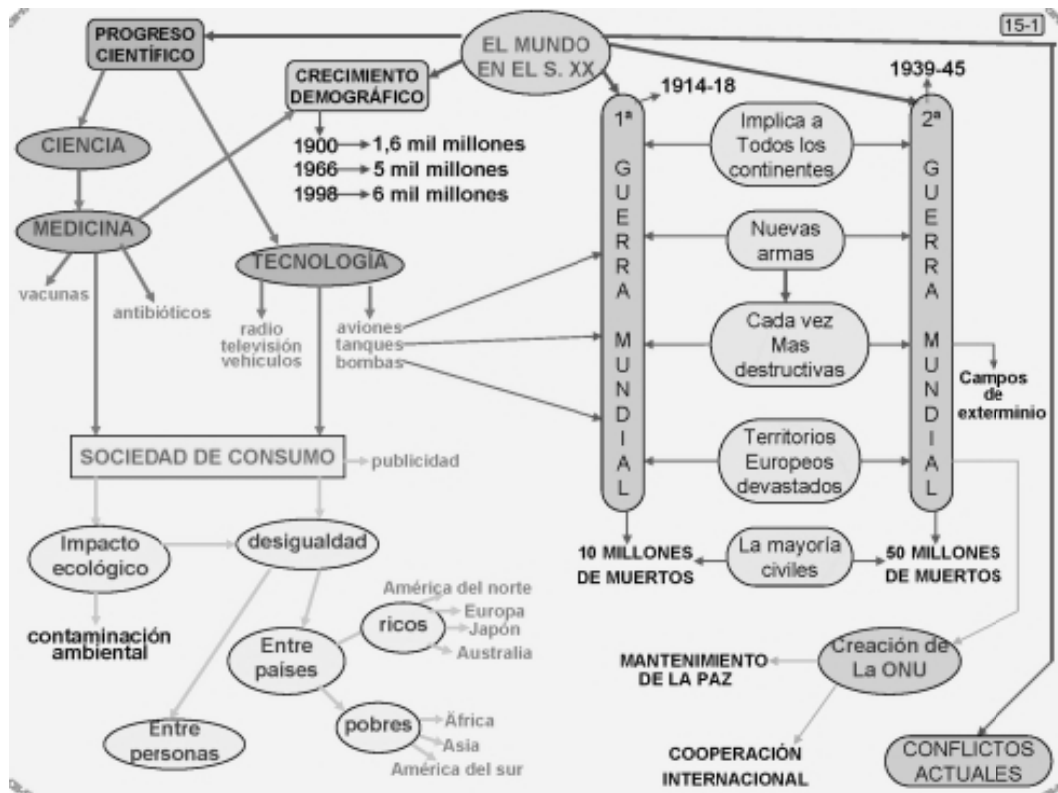


NOTA: LA IMAGEN REPRESENTATIVA DE ACONTECIMIENTOS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL MUESTRA A HITLER (ALEMANÍA) Y MUSSOLINI (ITALIA) CON ARMAS AMENAZANDO A UNA MUJER QUE REPRESENTA SIMBÓLICAMENTE A FRANCIA.

7.- En la siguiente imagen se podría interpretar como:

- a.- El asalto de los totalitarismos nazista y fascista del mundo.
- b.- La obligada rendición de Francia frente a los totalitarismos nazista y fascista.
- c.- La derrota de los totalitarismos nazista y fascista del mundo.
- d.- La obligada rendición de Francia frente al totalitarismo japonés.

8.- En forma clara y breve de cuenta que significa el siguiente cuadro.



9.- En base al texto presentado completar el siguiente cuadro de análisis.

A 90 años de la Revolución Rusa

Por el Lic. Juan Pablo Dalmazzo

A finales del mes de octubre y principios de noviembre, se cumplen 90 años de la Revolución comunista de 1917. Es algo común afirmar que la Revolución Rusa es el acontecimiento más importante de este siglo, e incluso para algunos autores, uno de los grandes acontecimientos de la historia de la humanidad.

Hasta los historiadores más críticos reconocen que sin entender este gran acontecimiento que cambió las relaciones sociales en el país más extenso del globo no se podría explicar la evolución del presente siglo.

Pero, la importancia de la Revolución Rusa no sólo se reduce a este hecho, sino también a que inauguró una nueva época para la humanidad, la de las revoluciones socialistas, como fueron la revolución china de 1945-49, la revolución cubana, etc.

Todos estos procesos revolucionarios, con mayor o menor éxito, intentaron acabar con la explotación del hombre por el hombre y superar la división de la sociedad humana en clases sociales antagónicas.

La Revolución Rusa fue una revolución social puesto que transformó las estructuras económicas y sociales, y por añadidura, las políticas e ideológicas.

Pero, ¿qué es una revolución? El concepto moderno de revolución no se limita exclusivamente al acto en sí en que una clase social, dirigida por un partido revolucionario, toma el poder político y desplaza a la clase dominante. Este fenómeno sólo constituye una de las condiciones para la transformación social: la toma del poder político.

No obstante, han existido en la historia crisis revolucionarias que ni siquiera han llegado a este estadio.

Pongamos, por caso, la revolución de mayo del '68 en Francia.

En el Prólogo de su Historia de la Revolución Rusa, Trotsky señala que una situación revolucionaria se reconoce por dos factores: la intervención de las masas en los acontecimientos históricos y la inusitada rapidez en que se desarrollan estos acontecimientos, conformando una situación de cambios bruscos y repentinos. A esto hay que agregarle otro factor: la polarización social. En una situación revolucionaria, esta polarización se materializa en un masivo incremento de apoyo social a las posiciones políticas más extremas.

La Revolución Rusa no debe entenderse como un acto único, sino como un proceso histórico abierto por la revolución de 1905 -"el ensayo general", según Lenin-, que se desarrollara hasta bien entrada la década de los '20.

¿Quién opina?	
¿Por qué opina?	
¿De qué opina?	
¿Cuáles son las consecuencias	

que se explicitan?	
--------------------	--

En base al texto presentado responder las siguientes preguntas:

Discurso de Stalin llamando a la resistencia 3 de Julio de 1941.

Fuente: <http://documentossigloxx.blogspot.com/2007/06/segunda-guerra-mundial.html>

¡Camaradas!, ¡Ciudadanos! ¡Hermanos y Hermanas! ¡Hombres de nuestro Ejército y nuestra Marina!. ¡Me dirijo a vosotros, mis amigos!

El pérfido ataque militar a nuestra tierra, iniciado el 22 de junio por la Alemania de Hitler, continúa.

A pesar de la heroica resistencia del Ejército Rojo, y aunque las más selectas divisiones enemigas y las mejores unidades de la fuerza aérea han sido hechas pedazos y han encontrado su muerte en el campo de batalla, el enemigo sigue avanzando, lanzando fuerzas de refresco al ataque.

Las tropas de Hitler han logrado capturar Lituania, una considerable parte de Letonia, el Oeste de la Rusia blanca y parte del Oeste de Ucrania. La fuerza aérea fascista está ampliando el ámbito de operaciones de sus bombardeos y está bombardeando Murmansk, Orsha, Mogilev, Smolensk, Kiev, Odessa y Sebastopol. Un grave peligro se cierne sobre nuestro país.

¿Cómo puede haber sucedido que nuestro glorioso Ejército Rojo haya rendido un número de nuestros ciudadanos y distritos a los Ejércitos fascistas? ¿Es realmente cierto que las tropas de la Alemania fascista son invencibles, como es pregonado sin cesar por los jactanciosos propagandistas fascistas? ¡Por supuesto que no!

La historia muestra que no hay ejércitos invencibles, y nunca han existido (...) Lo mismo debe ser dicho hoy del ejército fascista alemán de Hitler. Este ejército aún no se ha encontrado con una seria resistencia en el continente europeo. Sólo en nuestro territorio ha encontrado una resistencia seria, y si como resultado de esta resistencia las mejores divisiones del ejército fascista alemán de Hitler han sido derrotadas por nuestro Ejército Rojo, significa que este ejército, también puede ser machacado y será machacado como lo fueron los ejércitos de Napoleón y Guillermo.

No puede haber duda de que esta efímera ventaja militar para Alemania es sólo un episodio, mientras que la tremenda ventaja política de la URSS es un serio y permanente factor, que tienen el deber de formar las bases para el logro de los éxitos militares decisivos del Ejército Rojo en la guerra contra la Alemania fascista (...)

En caso de una retirada forzosa de las unidades del Ejército Rojo, todo el material rodante debe ser evacuado; al enemigo no debe dejársele ni una sola máquina, ni un solo vagón, ni una sola libra de grano o un galón de fuel. Las granjas colectivas debe ser trasladadas con sus ganados y entregar su grano a la custodia de las autoridades estatales para su transporte a la retaguardia (...) En las áreas ocupadas por el enemigo, unidades guerrilleras, montadas y a pie, deben formarse, los grupos deben organizarse para combatir a las tropas enemigas, fomentar la guerra de guerrillas por todas partes, volar puentes, carreteras (...). En las regiones ocupadas las condiciones deben ser insoportables para el enemigo y todos sus cómplices (...)

Esta guerra con la Alemania fascista no puede ser considerada como una guerra ordinaria. No sólo es una guerra entre dos ejércitos, es también una gran guerra del pueblo soviético contra las fuerzas del fascismo alemán. El objetivo de esta guerra nacional de nuestro país contra los opresores fascistas, no es sólo la eliminación del peligro que pende sobre nuestro país, sino también ayudar a todos los pueblos europeos que sufren bajo el yugo del fascismo alemán.

En esta guerra de liberación no debemos estar solos. En esta guerra tendremos aliados leales en los pueblos de Europa y América, incluidos los alemanes que están esclavizados por los déspotas hitlerianos. Nuestra guerra por la libertad de nuestro país se mezclará con la de los pueblos de Europa y América por su independencia, por las libertades democráticas. Será un frente unido de pueblos defendiendo la libertad y contra la esclavitud y las amenazas de esclavitud del ejército fascista de Hitler (...) Camaradas, nuestras fuerzas son innumerables. La arrogancia enemiga pronto les descubrirá su coste. Juntos en el Ejército Rojo y en la Armada, miles de trabajadores, granjeros colectivos e intelectuales están alzándose para golpear al enemigo agresor (...) Con el fin de asegurar la rápida movilización de todas las fuerzas de las gentes de la URSS, y rechazar al enemigo que traicioneramente atacó nuestro país, ha sido formado un Comité Estatal de Defensa en cuyas manos ha sido delegado enteramente el poder del Estado. El Comité Estatal de Defensa ha entrado en funciones y ha llamado al servicio militar de nuestro pueblo para reunirse en torno al partido de Lenin-Stalin y alrededor del Gobierno soviético así como abnegadamente para apoyar al Ejército Rojo y a la Armada, para demoler al enemigo y asegurar la victoria.

¡Todas nuestras fuerzas para apoyar a nuestro heroico Ejército Rojo a nuestra gloriosa Armada Roja! ¡Todas las fuerzas del pueblo para la demolición del enemigo! ¡Adelante, a por nuestra victoria!
Stalin Moscú, 3 de julio de 1941

10.- Junto con escribir la idea principal del texto, ¿cuáles son los argumentos y antecedentes que fundamentan dicha idea principal?

11.- Según lo planteado por el autor, ¿cómo evaluaría usted, en forma argumentada, los fundamentos que la carta plantea en el contexto de la resistencia al avance de Alemania en la Unión Soviética (actual Rusia)?

En relación a la ilustración presentada:



WEST-ERDE: TIERRA DEL OESTE.

OST-ERDE: TIERRA DEL ESTE.

12.- ¿Qué título propondría para la ilustración? Argumente se respuesta.

TÍTULO:

ARGUMENTACIÓN:

13.- Tomando como referencia los temas relacionados con la segunda guerra mundial, el autoritarismo y la guerra fría, opine en forma argumentada si las personas en la época actual, han aprendido las lecciones frente a los conflictos bélicos y el abuso de países con poder económico y militar sobre otros.

--

14.- Eres invitado por otro establecimiento para que expongas sobre la Segunda Guerra Mundial o la Guerra Fría. ¿Explique cómo realizaría dicha exposición y cuáles serían los temas fundamentales?

15.- De los temas tratados en esta evaluación ¿qué opinión tienes tú acerca de la violencia y el abuso de poder?

16.- ¿Qué autocrítica te harías respecto al uso de la violencia y algún tipo de abuso como escolar?

Tabla de especificaciones postest.

HABILIDAD	TIPO DE ITEMS	Puntaje
<p>INTERPRETACIÓN: Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de aspectos y experiencias.</p> <p>Criterios Categorización</p>	Preguntas de selección múltiple: Desde la N° 1 a la 2.	1
Decodificación de significados.	Preguntas de selección múltiple y cuadro para completar: Desde la N° 3 a la 7.	3
Clarificación de significados	Pregunta de desarrollo: Pregunta N° 8.	1
<p>ANÁLISIS: Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos u otras formas de representación que tienen como fin expresar información u opiniones.</p> <p>Criterios Identificar argumentos y Analizar argumentos</p>	Cuadro de análisis para completar: Pregunta N° 9.	3
<p>EVALUACIÓN: Determinar la credibilidad de las historias y la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones o cuestionamientos.</p> <p>Criterios: Valorar enunciados y argumentos.</p>	Preguntas de desarrollo: Preguntas N° 10 y 11.	4
<p>INFERENCIA: Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones y consecuencias razonables; elaborar conjeturas e hipótesis</p> <p>Criterios: Proponer alternativas y sacar conclusiones</p>	Preguntas de desarrollo: Pregunta N° 12.	2
<p>EXPLICACIÓN: Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones.</p> <p>Criterios: Enunciar resultados y presentar argumentos</p>	Preguntas de desarrollo: Preguntas N° 13 y 14.	2
<p>AUTORREGULACIÓN: Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas. Cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos.</p> <p>Criterios. Auto examinarse y auto corregirse</p>	Preguntas de desarrollo: Preguntas N° 15 y 16.	2

ANEXO B: TABULACIÓN DE PRETEST Y POSTEST.

Pretest.

Primero medio "A".

N	M1/F2	EDAD	INTERPRETACION										ANALISIS		EVALUACION				INFERENCIA		EXPLICACION				AUTORREGULACION				P:28	
			P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	ST	%	P. 9	%	P. 10	P. 11	ST	%	P. 12	%	P. 13	P. 14	ST	%	P. 15	P. 16	ST	%	TOTAL	%
1	2	16	0	1	1	0	0	0	0	1	3	30	1	33	1	0	1	25	1	33	0	0	0	0	0	1	1	25	7	25
2	1		0	0	1	1	1	0	1	0	4	40	1	33	1	0	1	25	2	67	1	0	1	25	0	1	1	25	10	36
3	2		1	0	2	1	0	0	1	2	7	70	1	33	1	0	1	25	0	0	0	0	0	0	1	1	25	10	36	
4	2	16	1	1	1	0	1	0	0	2	6	60	2	67	1	0	1	25	2	67	1	0	1	25	0	1	1	25	13	46
5	2		1	1	1	1	1	0	1	1	7	70	2	67	1	0	1	25	2	67	1	0	1	25	0	1	1	25	14	50
6	1		0	0	1	0	1	0	1	1	4	40	2	67	1	0	1	25	0	0	0	0	0	0	2	1	3	75	10	36
7	1	16	1	1	1	1	1	0	1	0	6	60	2	67	1	0	1	25	3	100	1	1	2	50	2	1	3	75	17	61
8	1	14	0	0	0	0	1	0	0	1	2	20	2	67	1	1	2	50	3	100	1	1	2	50	2	1	3	75	14	50
9	2	15	0	0	1	1	1	1	0	1	5	50	2	67	1	1	2	50	3	100	1	0	1	25	0	0	0	0	13	46
10	2	15	1	1	1	1	1	1	0	1	7	70	0	0	2	0	2	50	1	33	1	0	1	25	0	1	1	25	12	43
11	2	16	1	1	1	0	1	1	0	0	5	50	0	0	2	0	2	50	1	33	1	0	1	25	1	1	2	50	11	39
12	2	17	1	0	1	0	1	1	1	1	6	60	1	33	1	0	1	25	2	67	1	0	1	25	1	1	2	50	13	46
13	2	16	0	1	1	1	1	1	0	1	6	60	1	33	1	0	1	25	2	67	1	1	2	50	2	1	3	75	15	54
14	2	15	1	0	1	0	1	0	1	0	4	40	2	67	2	2	4	100	2	67	2	1	3	75	2	2	4	100	19	68
15	2	15	1	0	1	1	1	1	0	1	6	60	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	0	0	0	0	8	29
16	2	15	1	0	0	0	1	0	1	0	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11
17	1	15	0	0	1	1	1	1	1	0	5	50	1	33	0	0	0	0	1	33	2	0	2	50	0	0	0	0	9	32
18	1	14	0	1	1	1	1	1	0	1	6	60	1	33	1	0	1	25	2	67	1	1	2	50	1	2	3	75	15	54
19	1	15	1	1	1	1	1	0	1	0	6	60	1	33	2	2	4	100	2	67	2	1	3	75	2	2	4	100	20	71
20	2	15	1	1	1	1	1	1	0	1	7	70	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	0	0	0	0	9	32

21	2	16	1	0	0	0	1	0	1	0	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11
22	1	16	0	0	1	1	1	1	1	0	5	50	0	0	0	0	0	1	33	2	0	2	50	0	0	0	0	8	29	
23	1	15	1	0	0	0	1	0	1	0	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11		
24	2		0	0	1	1	1	1	1	0	5	50	1	33	0	0	0	0	1	33	2	0	2	50	0	0	0	9	32	
25	1	14	0	1	1	1	1	1	0	1	6	60	1	33	1	0	1	25	2	67	1	1	2	50	1	1	2	50	14	50
26	1	15	1	1	1	0	1	0	1	0	5	50	1	33	1	2	3	75	3	100	2	2	4	100	2	2	4	100	20	71
27	2	15	1	1	1	0	1	1	0	1	6	60	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	0	0	0	8	29	
28	2	14	1	0	0	0	1	0	1	0	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11		
TOTAL			17	13	17	15	26	13	16	21		50	13	33	22	8		27	39	46	24	9		29	18	21		35		40

Primero medio "B".

N	M1/F2	EDAD	INTERPRETACION										ANALISIS		EVALUACION				INFERENCI A		EXPLICACION				AUTORREGULACION				P:28	
			P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	ST	%	P. 9	%	P. 10	P. 11	ST	%	P. 12	%	P. 13	P. 14	ST	%	P. 15	P. 16	ST	%	TOTAL	%
1	1	16	0	0	1	0	1	0	1	0	3	30	2	67	0	0	0	0	1	33	1	0	1	25	1	1	2	50	9	32
2	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	8	80	1	33	1	1	2	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	39
3	1	15	0	0	1	0	1	0	1	0	3	30	1	33	0	0	0	0	1	33	1	0	1	25	0	0	0	0	6	21
4	1	15	1	1	1	1	1	1	1	2	9	90	0	0	1	1	2	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	39	
5	2	17	1	1	1	1	1	0	1	1	7	70	0	0	1	0	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	29	
6	1	17	1	1	1	1	0	0	0	1	5	50	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	0	0	0	7	25	
7	1	17	1	0	2	1	1	1	1	2	9	90	1	33	0	0	0	0	3	100	2	0	2	50	1	1	2	50	17	61
8	1	16	1	0	1	1	1	1	1	2	8	80	1	33	0	0	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0	0	12	43	
9	1	14	1	0	2	1	1	0	1	2	8	80	1	33	0	0	0	0	2	67	0	1	1	25	1	0	1	25	13	46
10	1	15	1	0	1	1	1	0	1	1	6	60	1	33	0	0	0	0	2	67	0	1	1	25	0	0	0	0	10	36
11	1	17	1	1	2	1	1	1	1	0	8	80	1	33	1	0	1	25	1	33	0	1	1	25	0	1	1	25	13	46
12	2	16	1	1	1	1	0	1	0	1	6	60	2	67	1	1	2	50	0	0	0	0	0	0	0	2	2	50	12	43

13	2	15	0	0	1	0	0	1	1	0	3	30	2	67	1	0	1	25	1	33	1	1	2	50	2	1	3	75	12	43
14	2	16	0	0	1	0	0	1	1	0	3	30	2	67	1	0	1	25	1	33	1	1	2	50	2	1	3	75	12	43
15	2	15	0	0	2	0	1	1	0	0	4	40	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	18
16	1	16	1	0	1	0	0	1	0	0	3	30	1	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	50	6	21
17	1	15	1	1	1	0	0	0	0	0	3	30	2	67	0	0	0	0	0	0	0	1	1	25	1	0	1	25	7	25
18	1	16	0	0	1	1	1	0	0	1	4	40	2	67	1	2	3	75	3	100	2	2	4	100	2	2	4	100	20	71
19	1	16	1	1	1	0	1	0	1	0	5	50	2	67	2	2	4	100	3	100	2	2	4	100	2	2	4	100	22	79
20	1	15	1	0	1	1	1	1	1	0	6	60	1	33	0	0	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	10	36
21	2	17	1	0	2	0	0	1	1	0	5	50	1	33	0	0	0	0	1	33	1	0	1	25	1	0	1	25	9	32
TOTAL			15	8	17	12	14	12	15	21		55	13	40	10	7		20	27	43	11	10		25	14	12		31		39

Postest

Primero medio "A"

N	M1/F2	EDAD	INTERPRETACION										ANALISIS		EVALUACION				INFERENCIA		EXPLICACION				AUTOREGULACION				P:28	
			P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	ST	%	P. 9	%	P. 10	P. 11	ST	%	P. 12	%	P. 13	P. 14	ST	%	P. 15	P. 16	ST	%	TOTAL	%
1	2	16	0	0	2	0	1	0	1	1	5	50	2	67	0	0	0	0	1	33	1	1	2	50	2	2	4	100	14	50
2	1		1	0	1	1	1	1	1	1	7	70	2	67	2	1	3	75	1	33	1	0	1	25	1	1	2	50	16	57
3	2		0	0	2	0	0	0	0	2	4	40	2	67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	21
4	2	16	1	0	2	0	0	0	0	2	5	50	2	67	1	1	2	50	2	67	0	0	0	0	0	0	0	0	11	39
5	2		0	1	2	0	0	0	1	1	5	50	3	100	1	1	2	50	2	67	0	0	0	0	1	1	2	50	14	50
6	1		1	0	2	0	0	1	1	0	5	50	3	100	2	1	3	75	1	33	0	0	0	0	1	1	2	50	14	50
7	1	16	0	0	2	0	1	1	1	1	6	60	3	100	1	0	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	36
8	1	14	1	0	2	1	0	0	1	0	5	50	0	0	1	1	2	50	2	67	0	0	0	0	0	0	0	0	9	32
9	2	15	1	1	2	1	1	1	1	2	10	100	1	33	0	0	0	0	2	67	2	2	4	100	2	1	3	75	20	71
10	2	15	0	0	1	0	0	0	1	1	3	30	0	0	2	0	2	50	2	67	0	0	0	0	2	1	3	75	10	36
11	2	16	0	0	2	1	1	0	1	0	5	50	2	67	0	1	1	25	1	33	0	1	1	25	1	1	2	50	12	43
12	2	17	1	1	2	1	0	1	1	2	9	90	2	67	2	0	2	50	1	33	1	2	3	75	2	2	4	100	21	75
13	2	16	0	0	2	1	1	1	1	1	7	70	3	100	0	0	0	0	2	67	1	1	2	50	1	2	3	75	17	61
14	2	15	0	0	2	1	0	0	1	2	6	60	2	67	1	1	2	50	2	67	0	1	1	25	2	1	3	75	16	57
15	2	15	1	1	1	1	0	1	1	2	8	80	3	100	2	1	3	75	0	0	1	1	2	50	2	1	3	75	19	68
16	2	15	0	1	2	1	1	1	0	2	8	80	3	100	2	0	2	50	2	67	2	1	3	75	2	0	2	50	20	71
17	1	15	0	1	2	1	1	1	1	2	9	90	2	67	0	0	0	0	1	33	2	1	3	75	2	1	3	75	18	64
18	1	14	0	0	2	0	0	1	1	1	5	50	1	33	0	1	1	25	1	33	0	1	1	25	1	2	3	75	12	43
19	1	15	0	0	2	0	1	0	1	2	6	60	0	0	0	0	0	0	1	33	1	2	3	75	2	1	3	75	13	46
20	2	15	1	1	2	1	1	1	1	2	10	100	1	33	2	2	4	100	3	100	2	0	2	50	2	2	4	100	24	86
21	2	16	0	0	2	1	0	1	1	2	7	70	1	33	1	0	1	25	3	100	1	2	3	75	2	2	4	100	19	68

22	1	16	0	0	2	0	0	0	0	1	3	30	2	67	0	1	1	25	1	33	0	1	1	25	2	1	3	75	11	39
23	1	15	0	0	2	1	0	1	0	2	6	60	2	67	1	0	1	25	1	33	1	2	3	75	2	1	3	75	16	57
24	2		0	1	2	1	1	0	1	2	8	80	2	67	0	0	0	0	2	67	2	2	4	100	2	2	4	100	20	71
25	1	14	0	1	2	1	1	0	1	2	8	80	2	67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	50	12	43	
26	1	15	0	1	2	1	1	1	1	2	9	90	1	33	0	0	0	0	1	33	1	0	1	25	0	1	1	25	13	46
27	2	15	1	1	2	1	1	0	1	2	9	90	3	100	2	0	2	50	2	67	2	2	4	100	2	2	4	100	24	86
28	2	14	1	0	2	0	0	0	1	2	6	60	3	100	2	2	4	100	2	67	1	1	2	50	2	1	3	75	20	71
29	2	16	0	1	2	0	1	1	1	2	8	80	2	67	1	1	2	50	3	100	0	2	2	50	1	2	3	75	20	71
TOTAL			10	12	17	17	15	15	24	21		66	13	63	1	0	1	35	42	48	22	26		41	40	33		63		56

Primero medio "B".

N	M1/F2	EDAD	INTERPRETACION											ANALISIS		EVALUACION				INFERENCIA		EXPLICACION				AUTORREGULACION				P:28	
			P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	ST	%	P. 9	%	P. 10	P. 11	ST	%	P. 12	%	P. 13	P. 14	ST	%	P. 15	P. 16	ST	%	TOTAL	%	
1	1	15	0	1	2	0	1	0	1	2	7	70	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	2	1	3	75	12	43	
2	1	16	1	1	2	0	1	0	0	1	6	60	0	0	0	1	1	25	1	33	1	1	2	50	1	1	2	50	12	43	
3	1	15	0	0	1	1	1	0	1	2	6	60	1	33	1	2	3	75	2	67	2	2	4	100	1	2	3	75	19	68	
4	1	15	1	0	1	1	1	0	1	1	6	60	0	0	0	1	1	25	1	33	1	0	1	25	1	1	2	50	11	39	
5	2	17	0	1	1	1	1	0	0	2	6	60	1	33	0	0	0	0	2	67	2	1	3	75	1	2	3	75	15	54	
6	2	15	1	1	1	0	0	0	1	0	4	40	2	67	0	0	0	0	2	67	0	0	0	0	1	0	1	25	9	32	
7	1	16	1	1	2	1	1	0	1	1	8	80	2	67	1	0	1	25	1	33	2	1	3	75	2	1	3	75	18	64	
8	2	16	1	1	1	0	0	0	1	1	5	50	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	1	1	2	50	9	32	
9	1	15	1	0	1	1	0	1	1	1	6	60	1	33	1	1	2	50	1	33	1	1	2	50	1	1	2	50	14	50	
10	1	16	1	0	1	0	1	0	1	1	5	50	0	0	0	0	0	0	1	33	0	1	1	25	1	1	2	50	9	32	
11	1	17	1	1	1	1	1	0	1	2	8	80	1	33	1	0	1	25	1	33	1	0	1	25	1	2	3	75	15	54	
12	1	15	0	1	1	1	1	1	1	0	6	60	1	33	0	0	0	0	1	33	0	1	1	25	1	1	2	50	11	39	
13	2		1	0	2	0	1	1	0	1	6	60	2	67	0	1	1	25	1	33	1	1	2	50	1	2	3	75	15	54	
14	1	16	0	1	1	1	1	1	1	0	6	60	2	67	1	0	1	25	1	33	0	1	1	25	1	1	2	50	13	46	
15	2	16	1	1	2	0	0	0	1	0	5	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	18	
16	1	17	0	0	2	0	0	1	0	1	4	40	0	0	1	1	2	50	2	67	1	1	2	50	1	1	2	50	12	43	
17	1	16	0	0	2	1	1	1	1	1	7	70	2	67	1	1	2	50	2	67	0	0	0	0	1	2	3	75	16	57	
18	2	18	1	1	2	1	1	0	1	1	8	80	3	100	1	1	2	50	2	67	1	1	2	50	2	1	3	75	20	71	
19	1	16	0	0	2	1	0	0	1	0	4	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14	
20	1	17	1	1	1	1	1	0	0	1	6	60	2	67	2	1	3	75	2	67	1	2	3	75	2	1	3	75	19	68	
21	1	15	0	1	1	1	1	1	1	1	7	70	2	67	2	1	3	75	2	67	1	1	2	50	1	1	2	50	18	64	
22	2	16	1	0	1	1	1	0	1	2	7	70	3	100	2	1	3	75	2	67	2	1	3	75	1	1	2	50	20	71	
22	1		1	1	2	1	0	1	1	2	9	90	2	67	2	1	3	75	2	67	1	2	3	75	2	1	3	75	22	79	

TOTAL	14	14	17	15	16	8	18	21	62	13	42	16	13	32	31	45	18	18	39	26	25	55	49
-------	----	----	----	----	----	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----