

**PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9 de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.**

Elaborado por:

Leidy Magaly González Camacho

Asesor Trabajo de Grado:

PhD. Ignacio Jaramillo

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Maestría en Educación

Diciembre de 2022

### FICHA DEL RAE

<b>Título</b>	PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9 de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.
<b>Modalidad de Trabajo de grado</b>	Proyecto de Investigación
<b>Línea de investigación</b>	PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y CURRÍCULO
<b>Núcleo problémico</b>	<p>La necesidad de la enseñanza comprensiva de la historia se sustenta desde el análisis de su relación con las dinámicas nacionales en las que la educación asume el fomento y desarrollo de la enseñanza. Según Flórez (2017), el impacto de la enseñanza comprensiva en los procesos educativos centrados en el pensamiento crítico, deben eliminar los modelos arcaicos en los que la sociedad colombiana asume la memorística como sinónimo de la enseñanza de historia. Partiendo de esto en la sociedad del conocimiento se hace preciso indagar cómo la enseñanza comprensiva construye nuevos entornos de aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico en la educación colombiana y cómo se promueve la transformación hacia una verdadera sociedad del conocimiento en el uso de las tecnologías de la información. Desde el análisis de Flórez (2019), se favorece la comprensión del sector educativo colombiano en el marco de la inserción a la sociedad del conocimiento y cómo esta puede contribuir a modificar los modelos</p>

	<p>tradicionales donde sea prioritario el desarrollo del pensamiento crítico en el acceso a la información y en el uso de la tecnología. (Flórez, 2019)</p> <p>En la institución educativa Luís María Jiménez de Aguazul - Casanare, resulta necesario el desarrollo de pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje de historia en los estudiantes de grado noveno, debido a que presentan dificultades al desarrollar la capacidad de interpretar y actuar en su contexto. Partiendo de este planteamiento del problema, la propuesta de investigación puntualiza en el desarrollo de una estrategia apoyada en el diseño e implementación de un PLE, para la comprensión y enseñanza de los hechos históricos concernientes al periodo de la Violencia en Colombia. Para este propósito, se hace presente el desarrollo de un PLE para la enseñanza comprensiva de una unidad temática y apoyada en un soporte tecnológico, guiado por la pregunta de investigación: ¿Cómo un PLE contribuye a la enseñanza comprensiva de la historia y al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 9 de la IE Luis María Jiménez?</p>
<b>Autora</b>	Leidy Magaly González Camacho
<b>Institución</b>	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
<b>Fecha</b>	<b>20/12/2022</b>
<b>Palabras Claves</b>	Pensamiento crítico, enseñanza comprensiva de la historia, Entorno Personal de aprendizaje PLE.
<b>Descripción</b>	Trabajo de investigación para la comprensión del fenómeno educativo de la incidencia del PLE (entorno Personal de Aprendizaje) como mediador pedagógico entre la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento

	<p>crítico en los estudiantes de grado 9 de la Institución educativa Luis María Jiménez del área rural del municipio de aguazul Casanare. Metodológicamente es una investigación de enfoque mixto. Se selecciona un grupo experimental para valorar el impacto de la mediación pedagógica del PLE y un grupo de control con una metodología de enseñanza tradicional. La reflexión se centra en una propuesta de estrategias didácticas en el PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en las tres dimensiones del pensamiento crítico.</p>
<p><b>Fuentes</b></p>	<p>Adell, J. &amp;. (2013). <i>Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje</i>. Recuperado el 2022 de mayo de 2020, de <a href="https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247">https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247</a></p> <p>Aparicio, J. (2014). <i>Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa</i>. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <a href="https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125384">https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125384</a></p> <p>Barzabal, L. (2013). los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. <i>Edmetic</i>, 39-57. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <a href="http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2860/2751">http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2860/2751</a></p> <p>Calle, G. (2018). <i>incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales</i>. Recuperado el 18 de mayo de 2022, de</p>

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGeron\\_2018\\_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGeron_2018_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf)

Elaskar, M. (2013). El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. *Departamentos de Historia*. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de <https://www.aacademica.org/000-010/1171.abstract>

Gallego, A. (2014). tendencias en estudios sobre entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments-PLE-). *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 281. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/89>

Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 18 de abril de 2022

Guerrero, H. (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2262>

Miralles, P. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y "mass-media" para la enseñanza de la historia: un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. Recuperado el 5 de mayo de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190571>

	<p>Paul, R., &amp; Elder, L. (2003). Una guía del pensador para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico. Recuperado el 24 de mayo de 2022, de <a href="http://148.218.65.15/handle/123456789/2004">http://148.218.65.15/handle/123456789/2004</a></p>
<b>Contenidos</b>	<p>INTRODUCCIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.       <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Pregunta de investigación.</li> <li>1.2. Objetivos Generales</li> <li>1.3. Objetivos Específicos</li> <li>1.4. Justificación.</li> <li>1.5. Estado del arte problémico y antecedentes de investigaciones</li> </ol> </li> <li>2. MARCO TEÓRICO.       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento</li> <li>2.2. Enseñanza comprensiva de la historia.</li> <li>2.3. Enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico</li> <li>2.4. Fundamentación epistemológica del PLE</li> <li>2.5. Propuesta de PLE para desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza comprensiva de la historia.</li> <li>2.6. Fundamentación pedagógica: pedagogía crítica en el PLE</li> <li>2.7. Enfoque didáctico y metodología que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en el PLE: Seminarios socráticos, aprendizaje rizomático y curación de contenido.</li> </ol> </li> </ol>

- 2.8. Planeación didáctica del PLE. Aterrizaje de la fundamentación pedagógica.
- 2.9. Temática del PLE según estándares y DBA.
- 2.10. Estrategias didácticas, ligadas a las actividades y herramientas del PLE.
- 2.11. Aspecto técnico de diseño.
3. DISEÑO METODOLÓGICO.
- 3.1. Enfoque, Método y tipo de Investigación
- 3.2. Hipótesis
- 3.3. Categorías
- 3.4. Técnicas de recolección de datos
- 3.5. Manejo ético de los datos
- 3.6. Validación de Instrumentos
- 3.7. Fases de la investigación
- 3.8. Caracterización de la Institución
- 3.9. Caracterización de la muestra
- 3.10. Software para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
- 4.1. La estrategia didáctica de la curación de contenidos por parte del docente y su incidencia en la dimensión contextual del pensamiento crítico.
- 4.2. La estrategia didáctica del seminario socrático y su incidencia en la dimensión dialógica del pensamiento crítico.
- 4.3. La estrategia didáctica de la agregación de contenidos por parte del estudiante y el aprendizaje rizomático, y su incidencia en la dimensión pragmática del pensamiento crítico

	<p>5. DISCUSIÓN</p> <p>6. CONCLUSIONES</p> <p>REFERENCIAS</p> <p>APÉNDICES</p>
<b>Metodología</b>	<p>La investigación se desarrolló con una metodología mixta basada en estudio de casos (Stake, 2010). se usó un estudio de caso en el grado noveno de la institución educativa Luis María Jiménez, con un grupo experimental 9-1 con 7 estudiantes y un grupo de control con 8 estudiantes. El grupo experimental se implementó en tres sesiones el PLE, diseñado con las estrategias didácticas de la curación de contenidos, el seminario socrático y la agregación de contenidos por parte del estudiante y aprendizaje rizomático. El grupo control siguió el desarrollo de las clases bajo una metodología tradicional centrada en el rol docente.</p> <p>En el proceso de recolección de información, se diseñó y aplicó un cuestionario de entrada que diera cuenta de la situación inicial, un diario de observación , un cuestionario de salida para valorar el impacto de la mediación pedagógica del PLE en a la enseñanza comprensiva de la historia y la incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico; y una entrevista estructurada final. Los instrumentos e aplicaron obedeciendo una planificación de las sesiones de instrumentos permitiendo organizar tiempo con los estudiantes.</p> <p>Para el análisis de la información, se sistematizó con la ayuda de software Atlas TI 2022 y Microsoft Excel, permitiendo el proceso de triangulación de acuerdo a la categoría principal es la enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en el pensamiento crítico por medio de un PLE. De esta categoría</p>



	<p>principal se desprenden tres subcategorías, las cuales surgen de cruzar cada estrategia didáctica del PLE con la incidencia de éstas en cada dimensión del pensamiento crítico a desarrollar: la curación de contenidos y su incidencia e la dimensión contextual, el seminario socrático y su incidencia en la dimensión dialógica y la agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en la dimensión pragmática</p>
<b>Conclusiones</b>	<p>esta investigación donde se diseñó e implementó un PLE para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza comprensiva de la historia en grado noveno, permite concluir acerca de los hallazgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El PLE incidió de manera positiva en los estudiantes del grupo experimental, permitiendo valorar la incidencia de las estrategias de la enseñanza comprensiva de la historia en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico. Dicho desarrollo se puede identificar en el comparativo de rendimiento y acierto de los estudiantes en preguntas tipo SABER orientadas a cada una de las dimensiones contextual dialógica y pragmática del pensamiento crítico (ver ilustración 39).</li> <li>- Se logra verificar una incidencia positiva de la estrategia didáctica de la enseñanza de la historia de curación de contenidos por parte del docente a través de la mediación pedagógica del PLE, desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental. El acceso a la información curada en el PLE, favoreció en el estudiante la autonomía en su ritmo, usar la información desde la dimensión</li> </ul>

contextual comprendiendo las fuentes de información y su relación con los hechos históricos para entender la realidad (ver figura 21).

- Se puede concluir con respecto a la incidencia de la estrategia didáctica del seminario socrático a través del PLE y el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico, que el principal hallazgo se relaciona con una mejora en la actitud de los estudiantes con respecto a la construcción de puntos de vista a partir de la pregunta como factor retórico; que permite la construcción del debate desde una fundamentación de la información histórica. En el instrumento de entrevista se puede evidenciar que los estudiantes manifestaron mejorar su confianza en el uso herramientas como Padlet, generando la posibilidad de trabajar y corregir las intervenciones escritas en favor de expresar sus ideas fuera del temor que expresaban sentir en las dinámicas de aprendizaje y de diálogo en el modelo de enseñanza tradicional en el salón de clase. (ver figura 30)
- Ahora bien, con respecto a la estrategia didáctica de la agregación de contenidos y aprendizaje rizomático mediado por el PLE, y su incidencia en la dimensión pragmática del pensamiento crítico; dicha incidencia se valora de manera positiva con respecto a la situación inicial en la que tanto el grupo experimental como el grupo de control se encontraba. Es de resaltar que la situación inicial denotaba una ausencia total de la estrategia didáctica en los 2 grupos. Un hallazgo significativo en el grupo experimental a través de la mediación pedagógica del PLE fue su valoración positiva con respecto al uso de una rúbrica en la agregación de contenidos, en el sentido que

	<p>trasciende a una valoración pragmática desde el pensamiento crítico de la información a la hora de generar redes de aprendizaje y rizomático para compartir, evaluar y generar información que aporte a los procesos de aprendizaje. (Ver figura 37).</p>
<p><b>Referencias</b></p>	<p>Acurio Cárdenas, M. M. Interpretación de fuentes históricas a través del seminario socrático. Recuperado el 14 de octubre de 2022 de: <a href="https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17273">https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17273</a></p> <p>Adell, J. &amp;. (2013). <i>Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje</i>. Recuperado el 2022 de mayo de 2020, de <a href="https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247">https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247</a></p> <p>Álvarez, H. (2020). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica-evaluativa en la enseñanza universitaria de la historia. <i>Cuadernos de Investigación UNED</i>, 18-47. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de <a href="https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1659-42662020000200462">https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1659-42662020000200462</a></p> <p>Aparicio, J. (2014). <i>Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa</i>. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <a href="https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125384">https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125384</a></p> <p>Arancibia, M. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. <i>Revista electrónica de investigación educativa</i>, 17(2), 62-75. Recuperado el 9 de mayo de 2022, de</p>

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607->

[40412015000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000200005&script=sci_arttext)

Barzabal, L. (2013). los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. *Edmetic*, 39-57. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2860/2751>

Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068008.pdf>

Calle, G. (2018). *incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales*. Recuperado el 18 de mayo de 2022, de

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGeron\\_2018\\_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGeron_2018_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf)

Carvajal, C. (2020). *Uso de tic para el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en el área de ciencias sociales*. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6008>

Cook, F. G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), Recuperado el 12 de junio de 2022 de: 65-84. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1627>

DANE. (2 de septiembre de 2021). *Indicadores básicos de TIC en Hogares*.

Recuperado el 25 de abril de 2022, de Boletín Técnico:

[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol\\_tic\\_hogares\\_2019.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2019.pdf)

Díaz Barriga, Frida Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado el 12 de junio de 2022

Elaskar, M. (2013). El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. *Departamentos de Historia*. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de <https://www.aacademica.org/000-010/1171.abstract>

Espinoza, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100009&script=sci_abstract&tlng=en)

Gallego, A. (2014). tendencias en estudios sobre entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments-PLE-). *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 281. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/89>

Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21658>

Godoy Vera, F. (2017). Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Clío & Asociados*. Recuperado el 12 de junio de 2022 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81402>

Godoy C. R. . (2018). La curación de contenidos digitales. Competencia indispensable para los docentes del siglo XXI. *Delectus*, 1(1), 51-65. Recuperado el 06 de noviembre de 2022, de <https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/18>

González, M. P. (2020). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes?: Apuntes desde la enseñanza de la historia a la luz de la pandemia. *Revista Escuela de Historia*, 19(2), 00-00. Recuperado el 16 de septiembre de 2022, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-90412020000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412020000200002)

González, R. (2017). *Nuestras huellas romanas en Zaragoza. La enseñanza de la Historia en las ciencias sociales a través del ABP y el aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://zaguan.unizar.es/record/61034>

Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 18 de abril de 2022

Guerrero, H. (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2262>

Guerrero, J. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. (U. P. Colombia, Ed.) *La historia vuelve a la escuela : reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia.*, 101-148. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/130/159/2626>

Guzmán Llach, F., Pozo, V., Fernández, A., Iglesias, A., Mastache, A., & Castán, J. (2021). Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria: Aportes de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/12150>

ICFES. (17 de febrero de 2022). *Resultados agregados Saber 11 en 2021*.

Obtenido de MEN:

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021>

ICFES. (2022). *Bases de datos*. ICFES. Recuperado el 20 de abril de 2022, de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/analisis-de-datos>

Jusino, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35. Recuperado el 18 de mayo de 2022, de [https://www.academia.edu/download/46916511/Teoria\\_y\\_Pedagogia\\_del\\_pensamiento\\_critico.pdf](https://www.academia.edu/download/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_critico.pdf)

LMJ, A. (21 de abril de 2022). *Sistema de calificaciones LMJ*. Recuperado el 21 de abril de 2022, de <https://www.ndtcolombia.com/IEv2/ielmjimenezaguazul.edu.co/administrativo/2022/>

LMJ. (2022). *Plan de área ciencias sociales I.E. Luis María Jiménez*. Aguazul. Recuperado el 21 de abril de 2022

López, P. (2013). La enseñanza de la historia en el aula de ELE: construcción de un PLE adaptado al profesorado poco experto. *Historia y comunicación social*, 587-599. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44351/41909>

Guzmán Llach, F., Pozzo, V., Fernández, A., Iglesias, A., Mastache, A., & Castán, J. (2021). Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria: Aportes de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/12150>



Guallar, J. (2015). Curación de contenidos en los medios digitales 31/ 11/2022

<http://eprints.rclis.org/28614>

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.

Maya, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el

aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado el 21 de

mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>

Melo, J. O. (2017). *Claves para la enseñanza de la historia*. Recuperado el 18 de

abril de 2022, de Colombia es un tema:

<http://www.jorgeorlandomelo.org/calvespara.htm>

Merchán, F. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de*

*Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación*

*Secundaria*. Recuperado el 19 de mayo de 2022, de

<https://idus.us.es/handle/11441/15010>

Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico:¿

competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-

198. Recuperado el 12 de Junio de 2022 de:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-)

[38032017000200186](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032017000200186)

- MINTIC. (2022). *Sociedad de la Información*. Recuperado el 18 de abril de 2022, de Portal de inicio glosario:  
<https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/S/5305:Sociedad-de-la-Informacion>
- Miralles, P. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y "mass-media" para la enseñanza de la historia: un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.  
Recuperado el 5 de mayo de 2022, de  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190571>
- Moreno, W. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.  
Recuperado el 23 de mayo de 2022, de  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 15-28.  
Recuperado el 12 de junio de 2022 de:  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/4/>
- Orcasitas, J. (2019). *Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación del PLE, en contextos de educación media*. Recuperado el 21 de mayo de 2022
- Pantoja, T. (2017). ENSEÑAR HISTORIA, UN RETO ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA DISCIPLINA: REFLEXIÓN DESDE LA FORMACIÓN

DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA. *Diálogo andino*(53), 59-71. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3713/371353685006/html/index.html>

Paul, R., & Elder, L. (2003). Una guía del pensador para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico. Recuperado el 24 de mayo de 2022, de <http://148.218.65.15/handle/123456789/2004>

PEI, L. (2021). *PEI: Proyecto Educativo Institucional LMJ*. Aguazul: LMJ. Recuperado el 20 de abril de 2022

Peña, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. *Digitum*. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30413/1/capitulo6.pdf>

Pérez, R., Mercado, P. M., Mena, E., & José, P. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5-24. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/371/1683>

Ponce, R. (2019). Sociedad del conocimiento para el desarrollo del pensamiento crítico. *Universidad de Guayaquil*. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40508>

Prensky, M. (2018). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*, 57-75. Recuperado el 21 de abril de 2022, de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21226>

Salto, V. (2021). Pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de pandemia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (19), 146-146. Recuperado el 16 de abril de 2022, de <http://170.210.83.53/index.php/resenas/article/view/125>

Simons, H. (2009). El estudio de caso: Teoría y práctica. [https://books.google.co.cr/books/about/El\\_estudio\\_de\\_caso\\_Teor%C3%ADa\\_y\\_pr%C3%A1ctica.html?id=WZxyAgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.co.cr/books/about/El_estudio_de_caso_Teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica.html?id=WZxyAgAAQBAJ&redir_esc=y)

Tulchin, J. B. (2017). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de educación*. Recuperado el 12 de junio de 2022 de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71421>

Enríquez Vázquez, L. (2020). Fractal: un modelo para el diseño del aprendizaje para el conectivismo y el aprendizaje rizomático. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8775>

Valencia, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 24-34. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16971>

<b>Apéndice</b>	<p><b>Apéndice 1:</b> Validación de expertos revisión instrumentos</p> <p><b>Apéndice 2:</b> Formato de observación grupo experimental</p> <p><b>Apéndice 3:</b> Formato de observación grupo control</p> <p><b>Apéndice 4:</b> Cuestionario de entrada grupo experimental y control</p> <p><b>Apéndice 5:</b> Resultados y tabulación de cuestionario de entrada grupo experimental y control</p> <p><b>Apéndice 6:</b> Cuestionario de salida grupo experimental</p> <p><b>Apéndice 7:</b> Resultados y tabulación Cuestionario de salida grupo experimental</p> <p><b>Apéndice 8:</b> Cuestionario de salida grupo control</p> <p><b>Apéndice 9:</b> Resultados y tabulación Cuestionario de salida grupo control</p> <p><b>Apéndice 10:</b> Instrumento de entrevista grupo experimental</p> <p><b>Apéndice 11:</b> Instrumento de entrevista grupo control</p> <p><b>Apéndice 12:</b> Matriz de comparación de resultados grupo experimental y grupo control</p> <p><b>Apéndice 13:</b> Evidencias fotográficas</p>
-----------------	--

## Tabla de Contenido

Introducción .....	28
Planteamiento del Problema.....	30
Pregunta De Investigación.....	40
Objetivos Generales .....	40
Objetivos Específicos .....	40
Justificación. ....	41
Estado del Arte Problémico y Antecedentes de Investigaciones.....	47
Marco Teórico.....	54
Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Sociedad del Conocimiento .....	54
Enseñanza Comprensiva De La Historia. ....	59
Enseñanza Comprensiva de la Historia y su Incidencia en el Desarrollo del Pensamiento Crítico .....	65
Fundamentación Epistemológica del PLE.....	67
Propuesta de PLE para Desarrollo del Pensamiento Crítico a Comprensiva de la Historia. ....	70
Fundamentación Pedagógica: Pedagogía Crítica en el PLE .....	72
Enfoque Didáctico y Metodología que Promueven el Desarrollo Del Pensamiento Crítico .....	74
Planeación Didáctica del PLE. Aterrizaje de la Fundamentación Pedagógica.....	79
Temática del PLE según Estándares y DBA.....	80
Estrategias Didácticas, Ligadas a las Actividades y Herramientas del PLE. ....	80
Aspecto Técnico de Diseño. ....	86

Diseño Metodológico.....	92
Enfoque, Método y Tipo de Investigación.....	93
Hipótesis .....	97
Categorías: .....	97
Técnicas de Recolección de Datos .....	99
<i>Manejo Ético De Los Datos</i> .....	110
<i>Validación de Instrumentos</i> .....	110
Fases de la Investigación .....	111
Caracterización de la Institución .....	115
Caracterización de la muestra.....	116
Software para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos.....	118
Resultados de la Investigación .....	130
La Estrategia Didáctica de la Curación de Contenidos Dimensión Contextual. ....	132
La Estrategia Didáctica del Seminario Socrático Dimensión Dialógica del Pensamiento Crítico.....	144
La Estrategia Didáctica de la Agregación su Incidencia en la Dimensión Pragmática .....	154
Discusión .....	167
Conclusiones .....	179
Recomendaciones.....	182
Referencias Bibliográficas .....	183

## Tabla de Figuras.

<b>Figura 1</b> promedio de las pruebas SABER 11 en Ciencias Sociales I.E. LMJ .....	45
<b>Figura 2</b> Dimensiones del pensamiento crítico según Jusino (2013) .....	56
<b>Figura 3</b> Fundamentación pedagógica del PLE .....	78
<b>Figura 4:</b> proceso de agregación del estudiante en el PLE.....	85
<b>Figura 5:</b> diseño final del PLE en la plataforma Symbaloo .....	91
<b>Figura 6:</b> triada conceptual de la investigación.....	92
<b>Figura 7:</b> Flujoograma metodológico de la investigación.....	96
<b>Figura 8:</b> categorías de análisis en la investigación. ....	98
<b>Figura 9:</b> cronograma de instrumentos de recolección de datos. ....	101
<b>Figura 10:</b> etapas de la investigación.....	114
<b>Figura 11:</b> grupo experimental y de control.....	116
<b>Figura 12:</b> software empleado en el proceso de análisis y triangulación. ....	118
<b>Figura 13:</b> análisis y recurrencias en programas ATLAS ti 2022.....	125
<b>Figura 14:</b> construcción nubes de conceptos en ATLAS ti 2022 .....	126
<b>Figura 15:</b> codificación y categorización de entrevistas y diarios en ATLAS ti 2022 .....	128
<b>Figura 16:</b> desempeño estudiantes grupo experimental y de control preguntas tipo SABER .....	131
<b>Figura 17:</b> Valoración escala Likert Estrategia curación de contenidos en clase tradicional .....	133
<b>Figura 18:</b> desempeño grupo experimental actividad en Educaplay.....	135
<b>Figura 19:</b> desempeño de los estudiantes en actividad evaluativa en clase tradicional.....	136
<b>Figura 20:</b> intervenciones de estudiantes en Padlet en proceso de valoración de información .....	138
<b>Figura 21:</b> comparativo valoración sobre rol docente en curación de contenidos.....	140
<b>Figura 22:</b> nube de conceptos de entrevistas y diarios de observación realizadas en ATLAS ti 2022 .....	141
<b>Figura 23:</b> fragmentos codificados y categorizados en ATLAS ti 2022 de entrevista .....	142
<b>Figura 24:</b> fragmentos codificados y categorizados en ATLAS ti 2022 de entrevista a grupo control ....	143



<b>Figura 25:</b> Valoración escala Likert Estrategia seminario socrático en clase tradicional.....	145
<b>Figura 26:</b> extractos codificados en la categoría de seminario socrático en PLE por parte.....	147
<b>Figura 27:</b> extractos codificados en la categoría de seminario socrático en PLE por parte del docente...148	
<b>Figura 28:</b> intervenciones plataforma Padlet PLE seminario socrático.....	150
<b>Figura 29:</b> intervenciones Google Classroom PLE a seminario socrático .....	151
<b>Figura 30:</b> comparativo seminario socrático en PLE.....	153
<b>Figura 31:</b> Valoración escala Likert Estrategia seminario socrático en clase tradicional.....	155
<b>Figura 32:</b> rubrica de agregación de contenidos por los estudiantes en PLE. ....	156
<b>Figura 33:</b> valoración del grupo experimental en torno a la agregación de contenidos. ....	157
<b>Figura 34:</b> intervenciones de los estudiantes estrategia didáctica de aprendizaje rizomático. ....	158
<b>Figura 35:</b> extractos categoría de agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en PLE .....	160
<b>Figura 36:</b> extractos categoría de agregación de contenidos y aprendizaje rizomático clase tradicional .	162
<b>Figura 37:</b> comparativo valoraciones agregación de contenidos y aprendizaje rizomático.....	164
<b>Figura 38:</b> desempeño estudiantes preguntas tipo SABER y dimensiones del pensamiento crítico. ....	166
<b>Figura 39:</b> porcentaje de aciertos de entrada y salida. Preguntas SABER dimensiones del pensamiento	176

## Tablas

<b>Tabla 1:</b> dimensiones del pensamiento crítico y competencias Prueba Saber 11 .....	104
<b>Tabla 2:</b> sesiones de implementación PLE y de clases en modelo tradicional.....	106
<b>Tabla 3:</b> caracterización del grupo experimental y de control .....	117
<b>Tabla 4:</b> tabulación de información cuestionario de entrada.....	120
<b>Tabla 5:</b> tabulación diagnóstico grupo experimental y control preguntas SABER.....	121
<b>Tabla 6:</b> tabulación datos cuestionario de salida grupo experimental y de control.....	123
<b>Tabla 7:</b> tabulación evaluación de salida SABER dimensiones de pensamiento crítico .....	124

## Apéndices

<b>Apéndice A:</b> Entorno Personal de Aprendizaje PLE.....	193
<b>Apéndice B:</b> Validación de expertos revisión instrumentos.....	194
<b>Apéndice C:</b> Formato de observación grupo experimental.....	198
<b>Apéndice D:</b> Formato de observación grupo control.....	201
<b>Apéndice F:</b> Cuestionario de entrada grupo experimental y control.....	203
<b>Apéndice G:</b> Tabulación de cuestionario de entrada grupo experimental y control.....	204
<b>Apéndice H:</b> Cuestionario de salida grupo experimental.....	205
<b>Apéndice I:</b> Resultados y tabulación Cuestionario de salida grupo experimental.....	206
<b>Apéndice J:</b> Cuestionario de salida grupo control .....	207
<b>Apéndice K:</b> Resultados y tabulación Cuestionario de salida grupo control.....	208
<b>Apéndice L:</b> Instrumento de entrevista grupo experimental.....	209
<b>Apéndice M:</b> Instrumento de entrevista grupo control.....	210
<b>Apéndice N:</b> Evidencias fotográficas.....	211

## Introducción

La comprensión de la historia es primordial para entender el proceso de aprendizaje en los estudiantes, ya que la sociedad del conocimiento presenta dificultades en cuanto a la forma en la que se están dando los acontecimientos históricos y cómo se interpretan, por ello se hace importante resaltar dentro del marco de la sociedad del conocimiento la necesidad de la comprensión de la historia, por medio del desarrollo del pensamiento crítico conectadas con las dimensiones, pragmática, contextual y dialógica. Con el fin de generar por medio de la historia desarrollo de posturas críticas en los estudiantes.

Para ello se hace menester conocer qué nivel de conocimiento tienen los estudiantes en el área de historia, ya que Colombia según las pruebas ICFES ha disminuido en esta asignatura los últimos cuatro años, ya que existe poca relación de los acontecimientos pasados con los actuales, asimismo una reducida capacidad de retener la información y dificultad para crear nuevos conceptos.

En la institución educativa Luis María Jiménez del municipio de Aguazul Casanare, los estudiantes del grado noveno tienen un bajo desempeño académico en las dimensiones de pensamiento crítico. Mostrando dificultad al conectar cada una de las dimensiones y relacionarlas con el contexto y sus problemáticas e identificar las dimensiones del pensamiento crítico, es por ello que surge el propósito de realizar esta investigación para generar una manera de dar solución a las dificultades que presentan los estudiantes de grado 9 de la institución educativa Luis María Jiménez al tener problemas de comprensión de la asignatura de historia a través de un PLE, que se considera un entorno personal de aprendizaje, esto con el fin de que los estudiantes tenga una comprensión de la historia y desarrollen el pensamiento crítico.

El objetivo de diseñar y aplicar el PLE a un grupo experimental es identificar que, si se puede desarrollar el pensamiento crítico a través de historia y de las dimensiones, a través del análisis del grupo experimental y control, las impresiones del PLE en el grupo experimental y del grupo de control por medio de una clase tradicional surgen con el fin de esclarecer y argumentar esta investigación.

Esta investigación se desarrolló con la modalidad mixta, basada en el estudio de caso y se tuvo en cuenta el proceso de transformación con la implementación del PLE a los 7 estudiantes del grado 901 y el caso del aprendizaje tradicional para el grado 902, se comparó los resultados de cada uno de los grupos, teniendo en cuenta la información reunida, asimismo los instrumentos de entrada y salida, la observación directa, la entrevista estructurada que permitieron observar la aprehensión de los saberes de los estudiantes. Desde esta investigación se pretende contribuir al campo educativo, por medio del PLE se manifiesta la necesidad de utilizar metodologías que ayuden a comprender de forma más dinámica los sucesos históricos de la sociedad del conocimiento

## Planteamiento del Problema

La enseñanza de la historia en cualquier cultura y sociedad afronta grandes dificultades ante el avance de nuevas maneras de acceder a la información y el conocimiento. El ritmo en el que las innovaciones tecnológicas se ven inmersas en el campo de la educación ha transformado las prácticas con las que se desarrolla la enseñanza y aprendizaje de la historia. Bajo la perspectiva de Jorge Orlando Melo (2017), la enseñanza y aprendizaje de la historia enfrentan grandes desafíos en la sociedad actual, debido a que no se logra que el estudiante aprenda a pensar críticamente los hechos de la historia desde los elementos de su nación y su relación con las dinámicas de la historia mundial (Melo, 2017). Bajo esta perspectiva, Melo señala que, en el desarrollo de un modelo de enseñanza de las ciencias sociales integradas, donde la historia trata de articularse a las dimensiones geográficas y políticas; el aprendizaje y la enseñanza de la historia no favorecen el desarrollo de una comprensión crítica de la realidad colombiana y su “relación con los hechos exteriores que pertenecen a la historia universal directamente ligada a la nacional.” (Melo, 2017)

Partiendo de lo expuesto anteriormente, la necesidad que ha presentado la enseñanza de la historia, parte del análisis de los reducidos espacios que destinan las instituciones educativas y la falta de comprensión de la historia que se está enseñando. En relación con lo anterior, desde la perspectiva de Arancibia (2015) los enfoques que en la actualidad predominan en la enseñanza de la historia en el marco de la sociedad del conocimiento se centran en lo instrumental, donde se reconoce que la historia procura entrelazar acontecimientos que deben ser reconocidos por los estudiantes, pero con un uso instrumental de la tecnología en el aula, bajo una enseñanza en la que es pasivo y receptivo el uso de los dispositivos tecnológicos. (Arancibia, 2015).

Asimismo, desde la perspectiva de este autor, la enseñanza de la historia basada en un enfoque práctico obedece a una visión centrada en lo pragmático, donde los fines de la enseñanza de la historia y su relación con la tecnología se ligan a la memorística, nuevamente el papel de la tecnología se traslada a lo instrumental y pasivo. Arancibia (2015), señala que la enseñanza de la historia través de las TIC debe partir de teorías constructivistas y con paradigmas centrados en el aprendizaje desde lo colaborativo e individual, donde se ayude a identificar las problemáticas de un grupo determinado de la sociedad y su relación directa con la historia; con una visión crítica de la enseñanza mediante las TIC, con un papel activo y más allá de lo instrumental, cercano a los elementos de acceso y producción de conocimiento. (Arancibia, 2015)

En este orden de ideas, hablar de los problemas que afronta la enseñanza comprensiva de la historia contribuye a entender que la educación es parte de la construcción de las relaciones sociales e históricas y por ende se debe dejar de lado una relación pasiva en su papel dentro de la escuela. Desde este punto de vista, la enseñanza de la historia se debe centrar en una mirada crítica hacia lo que se comprende como historicidad y su relación con la construcción social de diferentes dinámicas, políticas, culturales y por supuesto sociales, que permitan una apropiación de esta. Desde este sentido, la enseñanza de la historia debe partir de la construcción social dentro del currículo escolar, donde los aportes de Valencia (2013) señalan tres tipos de mecanismos que se llevan a cabo para el proceso de la enseñanza de la historia. El primero es el técnico, que establece la ejecución de pruebas, en el segundo se encuentra el práctico que subyace como la automatización de la enseñanza de la historia y por último se encuentra el establecido por la construcción social a través de posturas críticas para crear conocimiento. (Valencia, 2013)

Partiendo de la situación descrita anteriormente, a nivel nacional la enseñanza de la historia de Colombia, en especial el periodo comprendido a mediados del siglo XX (1940-1960)

resulta un elemento problemático a la hora de pensar en la didáctica de las ciencias sociales. Bajo los principios que señala la Ley General de Educación, según el diagnóstico de Guerrero (2011), no se logró avances significativos en la construcción de un campo epistémico para la enseñanza de la historia en el contexto colombiano (Guerrero C., 2011, pág. 24). Bajo este análisis, se presentan grandes dificultades en la comprensión pragmática y metodología para el área de historia, donde la pedagogía y la didáctica no favorecen el desarrollo de estrategias para la enseñanza. Esta pobre articulación de la historia desde la Ley 115 de 1994, no contempló los inconvenientes a los que se enfrentaba la realidad educativa nacional en su diversidad de culturas y sociedades; como son la asignación académica, la definición de los perfiles de los docentes y la construcción de los planes de estudio. (pág. 29)

Ante estas dificultades, bajo la perspectiva de Guerrero (2020), es imperante revisar los elementos de reforma a la Ley General de Educación en este sentido. Sin embargo, como bien señala el autor los avances en esta materia, solo se vislumbran en las esperanzas que los profesionales de la historia depositan en la Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017, donde se “decretó la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media” (Guerrero J., 2020, pág. 124). La centralidad de la Ley reposa en una visión de la Historia en Colombia, donde se aprecia una legitimidad considerable con respecto a las áreas que componen las ciencias sociales. A pesar de que los elementos de integración a los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales sigan siendo una constante en la enseñanza de la historia, los elementos de fondo de esta Ley priorizan la articulación directa en los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) y en los planes de área de los colegios que se desprenden de este, construyendo



aspectos didácticos y curriculares que favorezcan el desarrollo de una cátedra de historia crítica de Colombia (pág. 136).

Además, bajo la perspectiva de Guerrero (2020) la operatividad de un currículo activo y eficiente en la enseñanza de historia de Colombia reposa en la labor de maestros y directivos docentes, quienes deben asumir una actitud reivindicativa en la tarea de incentivar y fomentar el conocimiento del pasado por parte de los niños y jóvenes de Colombia. Sin embargo, la situación problemática que evidencia este autor es la paulatina implementación y la pasiva acción en torno a la puesta en marcha de la enseñanza de historia. A pesar del sentido de obligatoriedad de la ley en el sector público y privado muchos colegios no han ajustado su PEI y planes de estudio a las exigencias de esta ley. En palabras de Javier Guerrero (2020):

Por tanto, debe exigirse a las instituciones educativas la revisión y ajuste de los PEI para que en un corto plazo se esté enseñando historia en todo el país. Y es uno de los retos que afronta el país en materia de memoria, paz y de reparación en el cierre de un conflicto. Elementos que deberán analizarse con mayor profundidad en otros documentos. Hoy cuando una oleada de “negacionismo histórico” nos quiere obstaculizar nuevamente el conocimiento del pasado e impedir el uso de la memoria para la reconstrucción del largo conflicto colombiano como herramienta de comprensión, reconciliación y construcción de paz estable y duradera. (Guerrero J., 2020, pág. 146)

Bajo este marco interpretativo, es evidente el elemento problemático a la hora de hablar de la enseñanza de la historia de Colombia y las pobres acciones en las que la formalidad institucional frena los avances legislativos en torno a la implementación de la enseñanza de historia. En este sentido, es necesario pensar en la enseñanza de la historia dentro de los

contextos regionales, donde según Pantoja (2017), se requiere enfrentar el juicio de valor arraigado en el tedio y monotonía del conocimiento histórico. Para este autor, la labor de los docentes es buscar los “modelos explicativos, comprensivos y propositivos para la caracterización de la Historia escolar.” (Pantoja, 2017, pág. 60). Esto último, refiere a que los docentes usualmente hacen predominantes elementos de saber disciplinar sin pedagogía, con modelos de enseñanza arraigados en su preparación de pregrado, lo cual dificulta el repensar los roles de los estudiantes y docentes en el marco problémico de la sociedad, en el que según todo lo anterior, se enfrenta el “saber historia y saber enseñarla como una reflexión que está atravesada por el tema de la formación disciplinar y profesional.” (pág. 70)

Ahora bien, en la sociedad del conocimiento el campo educativo requiere repensar cómo la enseñanza de la historia se articula con los elementos fundamentales de esta sociedad. Partiendo de lo anterior, los pilares claves se encuentran especificados en la definición que el portal del ministerio TIC de Colombia como;

Aquella en la cual las tecnologías que facilitan la creación, distribución y manipulación de la información juegan un papel importante en las actividades sociales, culturales y económicas debe estar centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, *consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento*, [Cursivas añadidas] para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida. (MINTIC, 2022)

Como se puede ver, la sociedad del conocimiento vinculada con la innovación educativa tecnológica se caracteriza por el uso de las TIC para acceder de manera crítica a grandes

cantidades de información, lo que contribuye a potenciar la construcción y el desarrollo del conocimiento. En la actualidad, la innovación ha facilitado el acceso a un gran caudal de información a través del Internet, procurando visiones críticas y de acción ciudadana de enriquecimiento y consolidación de la sociedad del conocimiento (Pérez, Mercado, Mena, & José, 2018, pág. 11)

A través de lo mencionado anteriormente, se hace necesario que los docentes de ciencias sociales en el marco de la sociedad del conocimiento desarrollen una formación basada en estrategias que resaltan las capacidades más allá de la memoria y el recitar fechas sin comprenderlas, ejerciendo un proceso crítico de enseñanza en la historia. Desde las aulas, se puede realizar este propósito con las herramientas digitales, transformando el aprendizaje. (Guerrero C., 2011). A través de la función lúdica y motivacional se puede fomentar en los docentes el uso de herramientas y que se vinculen de forma adecuada a nuevas maneras de concebir la enseñanza, donde es indiscutible que ese cambio se genera por medio de la tecnología. Cabe la pena resaltar, que si no se cambia la metodología será muy complicado que se logre una inserción de las TIC en el proceso educativo y que el sistema tradicional cambie (Miralles, 2019). Asimismo, el uso de estos medios debe incentivar el pensamiento crítico y autónomo, el acceso al conocimiento y una mirada reflexiva en el acceso a Internet como instrumento para preguntarse por el conocimiento, aprender a pensar históricamente como un objetivo en las prácticas de enseñanza de los docentes.

Ejemplo de lo anterior, se expone desde los aportes de Valencia (2013), en un análisis de procesos en los que se han venido implementando los elementos tecnológicos en la enseñanza de la historia, como son la consolidación de repositorios y de wikis, construcción de las imágenes virtuales, la multimedia expositiva (la arqueología virtual como herramienta para ayudar a

explicar la evolución de los paisajes cultural es a través de las recreaciones en 3D (Valencia, 2013). Asimismo, el autor destaca como producto de soporte los elementos inmersos en los videojuegos de estrategia e historia (Age of empires, Assassins Creed, Call of Dutty), que permite observar una interacción en el marco narrativo en el que ocurrieron los hechos históricos de la edad moderna y contemporánea.

Para contextualizar lo mencionado, las investigaciones que han abordado los elementos de la tecnología presente en la enseñanza de la historia se centran en factores de diseño material educativo, aplicación y evaluación o proyectos vinculados con la mejora de la enseñanza de la historia. Un ejemplo es el caso del estudio desarrollado por Sanger, Silverman, y Kraybill (2015) que consideran importante resaltar la evaluación por medio de programas en línea basado en museos, esto con el fin de motivar a estudiantes y a docentes. Asimismo, profundizar en acciones colaborativas que establezcan un enriquecimiento con respecto al aprendizaje de la historia. (Sanger, Silverman, y Kraybill, 2015)

Ahora bien, a nivel institucional la delimitación empírica de esta problemática anteriormente descrita comienza por el análisis del PEI institucional en la I.E. Luis María Jiménez, en su documento oficial como PEI, tal como ha señalado Guerrero (2020) anteriormente, no se ha adelantado la articulación e implementación de la cátedra de historia de Colombia. En los elementos relacionados con la construcción de currículo para el área de ciencias sociales, el enfoque predominante es un modelo de ciencias sociales integradas. Bajo un enfoque de aprendizaje mediado. En palabras comunes, las ciencias sociales que se imparten en la Institución no hacen una diferenciación de la historia, del conocimiento geográfico y de competencias ciudadanas (PEI, 2021). En este mismo horizonte, el plan de área de ciencias

sociales oficial de la institución le da prevalencia a un enfoque unificado e integrado de las ciencias sociales.

Con respecto al análisis del plan curricular para las ciencias sociales en la institución educativa I.E. Luis María Jiménez, el abordaje de la historia corresponde al eje de las relaciones de las culturas y la historia. En dicho plan se fija una IHS de 5 h

Sin embargo, estas horas corresponden al área de sociales, sin que exista una diferenciación para los temas, estos se programan de acuerdo con los periodos académicos del año escolar. Es de destacar que en el abordaje que se hace al documento, con una mirada en la búsqueda de la relación entre la enseñanza de la historia y la relación con las TIC, las menciones reposan en la categoría de recursos, sin que se haga un análisis crítico del verdadero papel de las TIC en el proceso de enseñanza. (LMJ, 2022)

En este sentido, desde la perspectiva de los docentes de la I.E. Luis María Jiménez, se ve la intencionalidad de incursionar en el uso de las TIC para afrontar una problemática que desde su perspectiva y ejercicio docente se presenta en la enseñanza de la historia de Colombia, en particular el siglo XIX al ser la que más evalúa la prueba SABER 11. Sin embargo, es latente el predominio de un enfoque de enseñanza centrado en el maestro, de la clase magistral y tradicional como mecanismo predilecto a la hora de realizar las clases.

Lo anteriormente expuesto se alinea con una problemática donde las dinámicas que se establecen en la enseñanza de la historia con las TIC, según Elaskar (2013), pueden llegar a un proceso educativo más allá de considerarlas instrumentos y artefactos de revisión de contenidos sin un trasfondo de crítica e indagación, desde un aprendizaje centrado en la persona. En este sentido, la relación del docente y el estudiante ofrece un proceso dialógico y crítico donde las

TIC trazan la ruta con una intencionalidad que derribe el transmisionismo en la enseñanza de la historia. Cabe destacar que el uso de las TIC permite una relación de aprendizaje mutuo y fomenta una nueva enseñanza de la historia más allá de las narrativas y del revisionismo, predominante en los modelos tradicionales; hacia una historia con una visión crítica y vital con significados contruidos desde el aprendizaje en red. (Elaskar, 2013)

En este sentido, la enseñanza de la historia y el uso de las TIC se conciben en una relación basada en comunicación asertiva con referencia a los fines del aprendizaje que se puede dar entre estudiante y profesor. Esta perspectiva según Miralles (2019), se fundamenta en la visión del docente como un mediador que permite al estudiante estimular su conocimiento, asimismo ser un guía en el aprendizaje. De igual importancia, en el proceso de enseñanza con el uso de las TIC se busca que el aprendizaje surja en ambientes amenos, con el uso de las tecnologías en el aula donde el profesor vaya más allá de simplemente una transmisión del conocimiento histórico bajo una postura erudita. (Miralles, 2019)

Por ende, la enseñanza de la historia mediante el uso de las TIC muestra que, a través de la incorporación de estas en el aula a través del uso de los PLE, permite, según Adell (2010), el uso de “un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell, 2010). Desde este autor, esta herramienta posibilita que las condiciones no solo educativas, sino también sociales mejoren en términos de acceso y tiempos propios del estudiante para su aprendizaje.

Igualmente, desde la perspectiva de López (2013), las herramientas tecnológicas a través de un PLE permiten que el proceso didáctico dentro de la enseñanza de la historia, generando un espacio de aprendizaje desde lo digital donde se potencializa la forma en la que se entiende esta

asignatura. En ese sentido, es necesario que se utilice esta herramienta educativa con el objetivo de que el estudiante identifique un tiempo cronológico y los acontecimientos que ocurrieron, a través el acceso planeado y dirigido a fuentes con una perspectiva crítica y reflexiva que vayan más allá de los estamentos memorísticos y de repetición narrativa en los que a enseñanza de la historia se ha desarrollado. (López, 2013)

Partiendo de este planteamiento del problema, la propuesta de investigación puntualiza en el desarrollo de una estrategia apoyada en el diseño e implementación de un PLE, para la comprensión y enseñanza de los hechos históricos concernientes al periodo de la Violencia en Colombia. Para este propósito, se hace presente el desarrollo de un PLE para la enseñanza comprensiva de una unidad temática y apoyada en un soporte tecnológico. De acuerdo con Peña (2013), se centra en lo que hace el alumno y que se caracteriza por la flexibilidad de la que el estudiante disfruta. (Peña, 2013). En este sentido, se busca generar una enseñanza comprensiva de la historia que contribuya eficientemente al aprendizaje de una temática que, en el área de ciencias sociales del grado noveno, ha representado dificultades en la I.E. Luís María Jiménez, llevando más allá de los espacios físicos de la institución los procesos de aprendizaje acordes a las necesidades y tiempos del estudiante. Esto busca poner en marcha acciones directas en el fomento del aprendizaje autónomo mediado por un PLE, en una sociedad del conocimiento que día a día deja atrás los mecanismos en los que se ha desarrollado históricamente los procesos educativos y requiere en la educación el fomento del pensamiento crítico.

En términos generales, es necesario que los docentes de historia despierten el interés por esta materia, ya que muchas veces se considera tradicional su enseñanza. Se debe implementar por medio de las TIC, y por supuesto desde la perspectiva crítica de cómo se deben abordar los temas. De acuerdo con Gallego, (2014): “la aportación de recursos TIC en la asignatura de

Historia aumenta considerablemente la motivación de los alumnos, desarrollando competencias no solo del ámbito digital, sino también del social y científico” (p. 42). Por consiguiente, la tecnología puede abrir un camino de interesantes posibilidades de interpretar la historia, ya que se utiliza el pensamiento crítico donde se adquieren capacidades mentales, y a su vez se aprende de manera dinámica.

### **Pregunta De Investigación.**

¿Cómo un PLE contribuye a la enseñanza comprensiva de la historia y al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 9 de la IE Luis María Jiménez?

### **Objetivos Generales**

Valorar la incidencia de un PLE en la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9 de la institución educativa Luis María Jiménez de Aguazul – Casanare.

### **Objetivos Específicos**

- Evaluar las competencias de pensamiento crítico de entrada que tienen los estudiantes de grado 9 a la hora de resolver preguntas SABER en los cuales tenga que hacer uso de la historia.
- Diseñar un PLE como apoyo para la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento comprensivo de los estudiantes en grado 9.
- Evaluar si el uso del PLE contribuyó a la enseñanza comprensiva de la historia y al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9.



**Justificación.**

La sociedad del conocimiento, según Castells se define como la sociedad donde la innovación de las tecnologías de la información y las comunicaciones lleva al aumento en el flujo de la información, lo cual modifica la forma en que se desarrollan gran parte de las actividades en la sociedad actual. (Castells, 2002). En este sentido, según Castells el acceso a Internet va más allá de una tecnología, es una producción sociocultural donde se destaca la importancia decisiva de la información en la producción y las formas de acceder al conocimiento. En esta actual sociedad del conocimiento es necesario el fomento del pensamiento crítico en los procesos educativos, con la finalidad de construir desde el conocimiento una ciudadanía que responda al análisis y toma de decisiones desde el contexto. Una persona en la sociedad del conocimiento requiere del pensamiento crítico, de la reflexión crítica que le permita la comprensión, inserción y actuación en la sociedad en la que vive. (Beltrán, et. al, 2009, pág. 26).

En esta construcción del conocimiento el fomento del pensamiento crítico se articula en el accionar social y ciudadano. Desde esta perspectiva, según Goikoetxea (2012), a pesar del acceso universal a la información no se logra generar que los estudiantes sometan esta información a juicio evitando la superficialidad en la consulta o la desinformación. Entonces, la sociedad del conocimiento necesita el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación de la enseñanza, donde según Goikoetxea (2012) el enseñar y el aprender deben dejar atrás los procesos de aprendizaje centrados en la memorización y desconexión de la realidad. Partiendo de esto, la necesidad del accionar docente en la formación de ciudadanos críticos de la sociedad del conocimiento requiere del docente una comprensión holística y pragmática de la información disponible, la eficiencia de un modelo de enseñanza comprensivo y una revisión profunda de lo

que se concibe como desarrollo del pensamiento crítico en las relaciones en el proceso de aprendizaje. (Goikoetxea, 2012).

Desde lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento, parte de la recepción de la información y la generación de posturas y puntos de vista que permitan al estudiante actuar y modificar su contexto. Es fundamental señalar desde la postura de Ponce (2019), cómo la sociedad del conocimiento requiere del desarrollo del pensamiento crítico, desde procesos educativos centrados en fomentar en el estudiante actitudes y posturas ante las dinámicas en que se accede a la información y los alcances de las redes de comunicación en torno a la construcción del conocimiento. (Ponce, 2019)

Ahora, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y su relación con la enseñanza comprensiva de la historia lleva a analizar la coherencia en las prácticas de enseñanza y los estándares de competencias para historia, los cuales hacen parte de las ciencias sociales en el sistema educativo colombiano. La mirada reflexiva sobre esta coherencia permite evidenciar la necesidad de una enseñanza comprensiva en las prácticas educativas, según los lineamientos del MEN y como plantean el pensamiento crítico:

“Es así como la educación y las Ciencias Sociales, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico (...) que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.” (MEN, 2006)

Según el MEN, se debe favorecer que el estudiante sea reflexivo, crítico y analítico en el marco de la sociedad del conocimiento. Esto no se logra dado al predominio de metodologías tradicionales en la enseñanza de la historia. Según Guerrero (2011) las prácticas de enseñanza de

la historia que predominan en el país se vinculan a una formación basada en estrategias que usan la memorística y el recitar fechas sin comprenderlas, sin un proceso que lleve a la crítica en el aprendizaje de la historia (Guerrero, 2011). Es aquí donde se hace necesario repensar los vínculos entre la enseñanza comprensiva y el desarrollo del pensamiento crítico en el ejercicio cotidiano del estudiante al acceder a la información.

La necesidad de la enseñanza comprensiva de la historia se sustenta desde el análisis de su relación con las dinámicas nacionales en las que la educación asume el fomento y desarrollo de la enseñanza. Según Flórez (2017), el impacto de la enseñanza comprensiva en los procesos educativos centrados en el pensamiento crítico, deben eliminar los modelos arcaicos en los que la sociedad colombiana asume la memorística como sinónimo de la enseñanza de historia. Partiendo de esto en la sociedad del conocimiento se hace preciso indagar cómo la enseñanza comprensiva construye nuevos entornos de aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico en la educación colombiana y cómo se promueve la transformación hacia una verdadera sociedad del conocimiento en el uso de las tecnologías de la información. Desde el análisis de Flórez (2019), se favorece la comprensión del sector educativo colombiano en el marco de la inserción a la sociedad del conocimiento y cómo esta puede contribuir a modificar los modelos tradicionales donde sea prioritario el desarrollo del pensamiento crítico en el acceso a la información y en el uso de la tecnología. (Flórez, 2019)

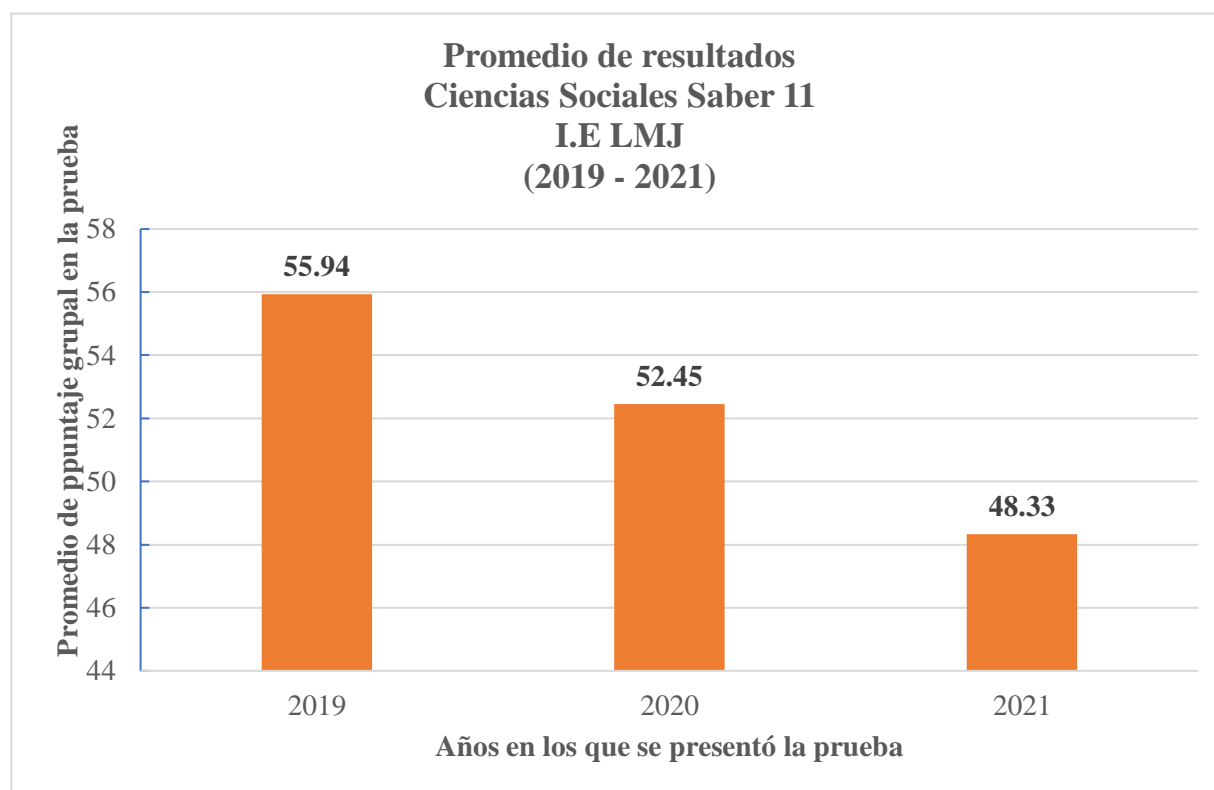
En la institución educativa Luís María Jiménez de Aguazul - Casanare, resulta necesario el desarrollo de pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje de historia en los estudiantes de grado noveno, debido a que presentan dificultades al desarrollar la capacidad de interpretar y actuar en su contexto. Esto se evidencia en el registro de calificaciones de los estudiantes y a la competencia formulada desde el DBA estipulado en el plan de área. Se observa que no

desarrollan procesos de pensamiento crítico en relación al aprendizaje de la historia, con dificultades a la hora de establecer relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (partidos políticos, violencia política, hechos históricos concernientes al periodo de la Violencia en Colombia, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros). Esta situación, es contraria a lo que plantea el PEI de la institución, que señala en el perfil del estudiante “actitudes críticas ante procesos históricos y sociales, significativos en la sociedad de Colombia, desde esta categoría de análisis propias de las ciencias sociales, comparando las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas” (PEI, 2022).

Partiendo de esta situación, a partir de una revisión de los resultados en Ciencias Sociales de la prueba SABER 11 durante los últimos 3 años (2019-2021), los promedios no superan los puntajes de 55.94, 52.45 y 48.33 respectivamente.

## Figura 1

*Promedio de las pruebas SABER 11 en Ciencias Sociales I.E. LMJ*



*Nota:* promedio que se obtiene de acuerdo con el informe anual que otorga el ICFES a la institución. Se aprecia un descenso marcado en los últimos tres años del promedio en el área.

*Fuente:* Elaboración propia desde base de datos del ICFES.

La gráfica muestra que en el componente de ciencias sociales de la prueba del ICFES existe un bajo rendimiento y el promedio ha venido decreciendo en los últimos 3 años. Esto se complementa con el informe del ICFES para la institución educativa, que indica falencias de los estudiantes a la hora de analizar las relaciones históricas de eventos y problemáticas sociales. Según el informe ICFES (2022), se presenta un bajo desempeño en la competencia que evalúa la habilidad de los estudiantes para analizar críticamente la información que circula en la sociedad sobre asuntos históricos, políticos, económicos y culturales, con la intención de valorar argumentos y explicaciones sobre problemáticas sociales. (ICFES, 2022)

Desde este análisis, la importancia de la investigación surge de la necesidad de generar en los estudiantes de grado noveno mediante la enseñanza comprensiva de la historia, el desarrollo de pensamiento crítico a la hora de establecer relaciones entre los hechos sociales y políticos a lo largo de la historia de Colombia y su incidencia en la actualidad.

Ahora con los cambios en los entornos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento crítico, se hace necesario en los procesos de enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas y digitales que posibiliten el acceso a la información y producción de conocimiento. Attwell (2007) describe el PLE como un cambio en la práctica pedagógica hacia un aprendizaje abierto, social y centrado en el estudiante, de manera que docentes y estudiantes puedan observar cómo la tecnología puede contribuir a reajustar el proceso de aprendizaje (Attwell et al., 2010). Mediante el uso del PLE como herramienta didáctica y de entorno de aprendizaje, Barzabal (2013) señala que se debe evitar en el PLE un sistema cerrado y estricto con una estructura definida y rígida, más bien asumirlo como un entorno basado en nuevas maneras de acceder y usar internet en el aprendizaje, con un proceso crítico de seleccionar un conjunto de recursos que habitualmente el estudiante usa, las relaciones en línea más allá del ocio y una mirada crítica al acceso a la información. (Barzabal, 2013).

La enseñanza comprensiva de la historia para el desarrollo del pensamiento crítico necesita que el uso del PLE permita superar el método tradicional en el que se usan pasivamente los recursos digitales y tecnológicos, hacia procesos comprensivos y reflexivos en las relaciones de enseñanza y aprendizaje acordes a la sociedad del conocimiento. Resignificar esta relación, según Gallego (2014), conlleva a que el fomento del cuerpo docente en la incursión en el diseño e implementación de un PLE, abra espacios para los mecanismos de aprendizaje de los estudiantes considerando aspectos de flexibilidad en ritmo, tiempo, acceso e intereses con respecto al acceso

y uso de la información. (gallego, 2014). En este sentido, el diseño e implementación de un PLE en el aprendizaje de la historia busca repensar la visión instrumentalista del uso de medios tecnológicos, encaminando el proceso de aprendizaje de la historia de los estudiantes del grado noveno hacia la realización de acciones de aprendizaje centradas en el fomento del pensamiento crítico y resignificar la importancia del aprendizaje de la historia para este proceso.

### **Estado del Arte Problémico y Antecedentes de Investigaciones**

Para este apartado se tomarán en cuenta las investigaciones relacionadas con la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico, además de las investigaciones relacionadas con el uso de los PLE en la enseñanza de la historia en educación media.

Inicialmente, con respecto al desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, la investigación de Díaz Barriga (2001) parte de mecanismos didácticos que posibilitan evaluar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el tema del surgimiento del imperialismo. Buscando a través de una metodología centrada en resolver una problemática asociada a la dimensión constructivista de la formación docente, obtiene los datos y observaciones de las profesoras participantes y sus mecanismos didácticos para promover el pensamiento crítico de sus estudiantes.

Para esta investigación el aspecto metodológico se centró en dos momentos: inicialmente un diagnóstico previo al programa de formación docente y un segundo momento, posterior a este programa. Mediante análisis cualitativos y cuantitativos, se obtiene que en la primera etapa los alumnos de los tres grupos adquieren conocimientos significativos sobre el tema, pero no avanzan en pensamiento crítico. En la segunda etapa, las profesoras participaron en la formación docente y los tres grupos adquirieron dichos conocimientos en un nivel mayor que en la primera,

con resultados notables y significativos en habilidades de pensamiento crítico en un solo grupo. Mediante la regresión múltiple empleada en este estudio, este investigador concluye que el desempeño de los alumnos se puede explicar desde tres componentes: dominio de conocimientos del tema, de las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y las habilidades de pensamiento crítico del profesor a cargo del grupo.

Otro estudio a abordar es el desarrollado por Moreno (2018), donde el desarrollo del pensamiento crítico es la característica central de esta investigación, centrada en la comprensión como el objetivo de su estudio. Con los estudiantes y futuros maestros del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante, su metodología fomenta la investigación formativa desde la construcción de estrategias del pensamiento crítico partiendo de la narración histórica y su relación con aspectos controversiales en la actualidad. La investigación realiza estudios comparativos entre lo que se asume una perspectiva simplemente revisionista de los hechos históricos, y un abordaje desde las dimensiones críticas con respecto a las relaciones del pasado y su incidencia en las formas sociales del presente. Los resultados y conclusiones evidenciaron que la investigación acerca de este tipo de concepciones de la narración histórica y su relación con el pensamiento crítico fue satisfactoria y les permitió crear nuevos recursos didácticos para trabajar en educación primaria.

Desde los aportes de Minte (2017), su investigación parte de resolver una problemática con una investigación cualitativa sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia. Este autor busca detectar cómo se fomenta esta competencia en las clases de Historia de Chile, a través de una metodología que parte de un análisis hermenéutico del currículum, de los textos escolares de Historia de Chile y de las anotaciones de las clases de profesores de Historia y Geografía de enseñanza media de colegios oficiales de la ciudad de Chillán en un tiempo de dos



meses. Minte (2017) en el desarrollo de su investigación parte de la hipótesis sobre cómo los profesores abordan todos los contenidos del programa oficial, donde él asumió una falta de interés en la formación del pensamiento crítico. De su investigación se concluye a partir de los resultados que se hace necesario el fomento del pensamiento crítico en lo planteado por los documentos oficiales, lo cual a su vez repercute en la construcción del pensamiento crítico a través de los textos escolares y las prácticas docentes. En sus términos, Minte (2017) señala:

“Se denota ausencia de estrategias que permitan el desarrollo de esta competencia. Se enfatiza el abordaje de los contenidos históricos de forma tradicional, en desmedro de la formación del pensamiento crítico de los estudiantes” (Minte, p.194)

De acuerdo con lo anterior, es necesario abordar cómo el uso de fuentes históricas, en especial las iconográficas en las clases de Historia resultan indispensables para fomentar el pensamiento crítico y una cultura anti revisionista en los colegios. Como antecedente y aporte a la metodología a la presente investigación, el trabajo de Cook (2018), centrado en las Rutinas de Pensamiento Crítico permite incluir el uso sistemático de vocabulario de pensamiento que ayuda a los estudiantes a diferenciar las capacidades que están trabajando. A través de una metodología que favorece la comprensión de la tecnología mediante repositorios de apps que favorezcan desde la interacción social y construcción cooperativa del conocimiento. La investigación de Cook (2018), parte de la introducción periódica de palabras y frases diferenciadas, las cuales servirán para fortalecer en el trabajo de aula, la capacidad de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Como conclusiones y aportes de esta investigación, en palabras de Cook (2018), es necesario señalar que:

“No es lo mismo que los estudiantes describan lo que observan o que deduzcan información a partir de lo que manejan. Esas diferentes capacidades, incluidas en las

famosas taxonomías de jerarquización de aprendizajes, son intensificadas por medio de este tipo de actividades.” (Cook, 2018. P. 79)

Bajo la visión de este autor, las rutinas de pensamiento crítico permiten trabajar los ámbitos afectivo, cognitivo y psicomotor, lo que corresponde a un aprendizaje de la historia local y nacional, haciendo cercano el conocimiento a las incidencias de la vida diaria en relación con lo expuesto por los medios de comunicación.

Desde este punto de vista, un aporte fundamental desde la investigación de Vera (2017) es repensar el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales para abordar la historia, la cual a nivel escolar tiene un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico. Este autor desarrolló su investigación con una metodología comparativa desde el estudio de un grupo de profesores y profesoras que imparten clases de historia en centros de educación secundaria de Chile. Centró su análisis en sus ideas sobre qué puede aportar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. A través de cuestionarios, entrevistas y análisis curricular, Vera (2017) revela en las prácticas de los docentes la ausencia de una enseñanza desde el pensamiento crítico como un proceso continuo de desarrollo de habilidades intelectuales, sociales e históricas. Sus conclusiones y resultados señalan cómo los docentes a pesar de ser conscientes de esta realidad, no siempre centran la enseñanza hacia un pensamiento y conciencia histórica, elementos fundamentales en la formación del pensamiento crítico. La información obtenida por el autor señala cómo las visiones del profesorado buscan desde el pensamiento crítico una enseñanza de la historia para pensar y actuar de manera razonada y autónoma en la vida cotidiana y en las interacciones sociales del alumno.

En procura de una enseñanza de la historia distante del revisionismo y de una visión chovinista, Tulchin (2017) plantea en el proceso de enseñanza, un papel central de los estudiantes en técnicas de aprendizaje para analizar temas, películas y videos por medio del examen de pruebas, razonamientos, valoraciones, puntos de vista y lenguaje. Todos estos aspectos son fundamentales a la hora de centrar la enseñanza desde el pensamiento crítico. Tulchin (2017) en su investigación concluye que el éxito de una formación histórica desde el pensamiento crítico se centra en la dedicación del profesor en el acto de repensar enfoque, metodología y la práctica orientada y uso repetido de las técnicas para alcanzar los objetivos de enseñanza de pensamiento crítico. Partiendo de esto, concluye que la enseñanza de la historia debe asumir un enfoque renovado, donde el pensamiento crítico sea el eje articulador en pro de una historia que sea pragmática y acorde a los requerimientos sociales a los que se enfrenta a diario el estudiante.

López (2013) en relación con los PLE y la enseñanza de la historia, permite desde su investigación evidenciar una problemática que analiza un modelo de PLE, en la formación de profesores y su impacto en las prácticas de enseñanza de la historia. Esto permite un diálogo con un alumnado nativo digital e inmerso totalmente en las dinámicas de acceso a la información en medios digitales en la sociedad del conocimiento. Este diálogo intergeneracional, a nivel de formación docente a través de los PLE, favorece una interfaz simple e integradora, un pensamiento crítico y distante de lo situado, donde en la visión de lo que quiere aprender el alumno. Se concluye que la eficiencia de la estrategia se fundamenta en el análisis de las acciones docentes y trabajar en un mismo contexto y finalidad en la enseñanza y en la pertinencia de las prácticas pedagógicas centradas en el fomento de la crítica en el marco de la sociedad de la información.

Continuando en esa misma línea de investigación, Arancibia (2015) destaca las relaciones pedagógicas y didácticas que el docente de historia concilia en la construcción de sus imaginarios y prácticas mediadas por los PLE. Su investigación, parte de una metodología centrada en un grupo focal de profesores de Historia, donde se considera el proceso de análisis a priori de las concepciones, las cuales a través de la investigación se muestran como situadas y ortodoxas con respecto a la pertinencia y relevancia de los PLE. Estas aproximaciones parten de sus realidades y vivencias, las cuales, según el autor, pueden transformarse en conocimiento explícito, y obedecen a contextos específicos y a sus campos disciplinares de formación. En palabras de Arancibia, las conclusiones de su estudio revelan como la relación entre la enseñanza de la historia y los PLE como eje articulador de la crítica se orientan a:

“... transformar las concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender, como por ejemplo desde las teorías implícitas. A partir de estas características de las concepciones se pone de manifiesto que su estudio puede ser muy útil para dibujar el perfil docente de un profesor y con ello mejorar los procesos formativos en formatos multipropósito como son PLE, repositorios y recursos tecno-didácticos que favorezcan desde la conectividad la inmersión en un aprendizaje de la historia acorde a las demandas sociales del conocimiento y de la información.” (p. 72)

A manera de conclusión, en este apartado referente al estado del arte problemático y antecedentes de investigación, se logran evidenciar y analizar las siguientes tendencias en las investigaciones y teorizaciones. En torno al pensamiento crítico, los autores citados centran sus conclusiones con respecto a las dinámicas de formación docente como eje articulador de la práctica pedagógica y las transformaciones de las mismas giran en torno al pensamiento crítico. La formación docente centrada en las tendencias del pensamiento crítico repercute en los

procesos en el aula. En este sentido, con respecto a la enseñanza comprensiva de la historia, se puede ver en los contextos regionales de América latina que se procura siempre distanciarse de una versión revisionista y superficial de los hechos históricos. Las investigaciones parten de problemas basados en las preconcepciones de la historia y como los procesos orientados a una mirada crítica y comprensiva de los hechos históricos, favorece que el área de historia recupere relevancia en las dinámicas de la sociedad de la información y del conocimiento. Es en esta última tendencia, en la que las investigaciones abordadas centran el afán de la incursión en las herramientas tecnológicas como los PLE como un vehículo didáctico a la hora de plantear el fomento del aprendizaje autónomo y el pensamiento comprensivo y crítico.

### **Marco Teórico.**

El marco teórico de esta investigación se realiza rastreando investigaciones y teorías desarrolladas sobre cómo la enseñanza comprensiva de la historia permite el desarrollo del pensamiento crítico en el marco de la sociedad del conocimiento. Además de indagar cómo se desarrolla esta mediación a través de un PLE. Este rastreo bibliográfico sitúa el problema desde los avances investigativos en el campo de la educación, la sociedad del conocimiento y la enseñanza de la historia en las instituciones educativas del país.

#### **Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Sociedad del Conocimiento**

La sociedad del conocimiento lleva, según Ponce (2019) a que los seres humanos asuman nuevos retos educativos, donde las capacidades críticas van desde lo personal y lo social. Desde Ponce (2019), se analiza cómo las prácticas de enseñanza centradas en lo crítico, lleva a que los estudiantes mejoren en la accesibilidad a la información y construcción del conocimiento, mejorando su accionar en la resolución de problemas de su entorno y sus comunidades. Estas prácticas de enseñanza se enfocan en fortalecer la manera cómo el estudiante resuelve problemáticas dentro de la escuela y la vida cotidiana. Por ende, el desarrollo del pensamiento crítico se centra en fortalecer cualquier actitud cognitiva aplicada a la resolución de problemas. (Ponce, 2019).

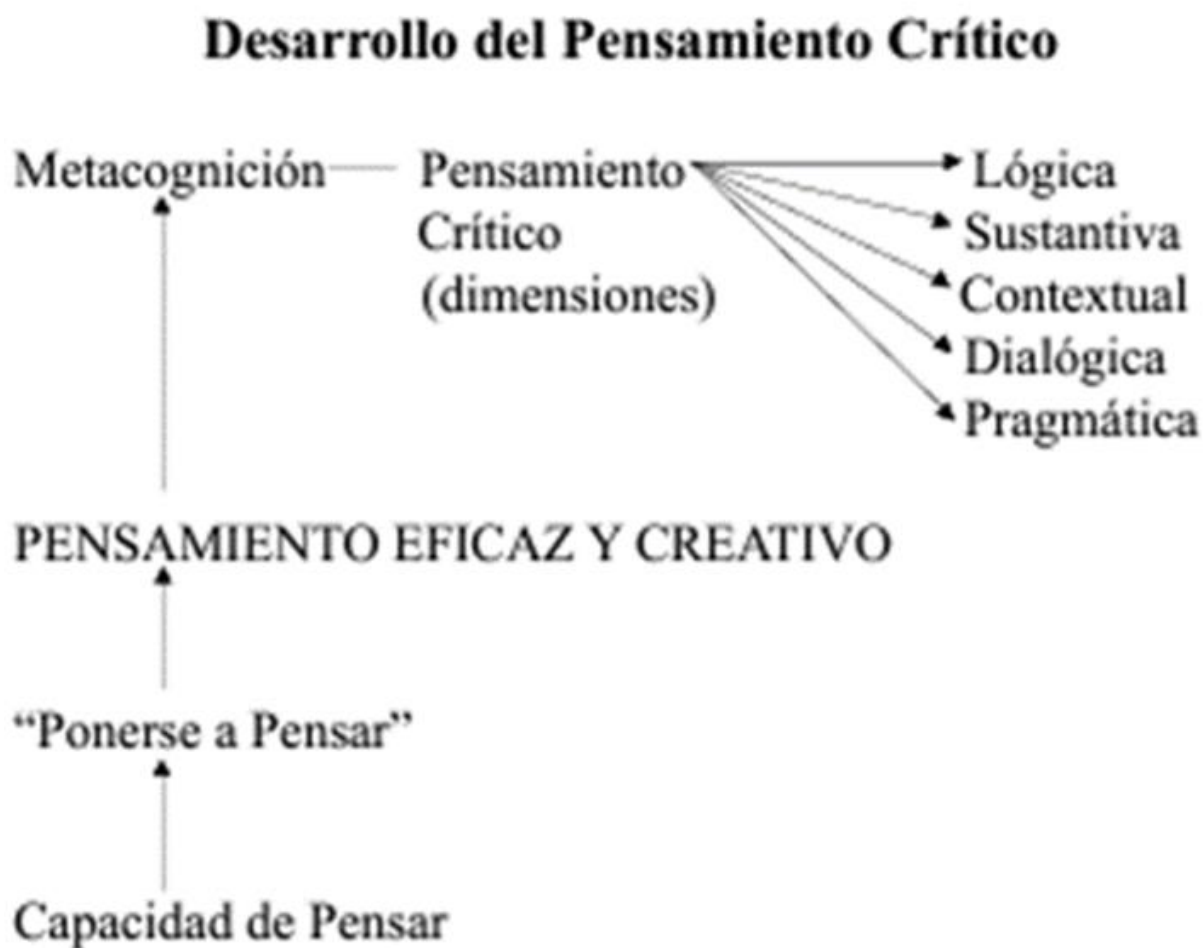
El pensamiento crítico según Espinoza (2010), se desarrolla cuando hay un predominio de la razón sobre las otras cualidades del pensamiento. Lo crítico está orientado hacia la acción en la resolución de problemas, donde se usan dos actividades principales: las disposiciones y las capacidades. Para este autor, las disposiciones son los aportes que el estudiante da mediante el pensamiento, la apertura crítica y mental que involucra el acceder a la información y crear conocimiento. La capacidad deviene en lo cognitivo para asumir de manera crítica el proceso de

analizar y juzgar. Desde el análisis de Ennis (2011), estas actividades del pensamiento crítico se articulan a través tres dimensiones fundamentales: la dimensión dialógica con el acto de juzgar, relacionar significados entre las palabras y los enunciados, la dimensión contextual que usa opiniones para juzgar la información y la dimensión pragmática que vincula el juicio y la decisión del estudiante de comprender las estructuras sin contexto y transformar su entorno.

Ahora, desde Jusino (2013) el pensamiento crítico del estudiante lo lleva a asumir la responsabilidad de enfrentarse al conocimiento de manera autodidacta y desarrollar sus tiempos de aprendizaje revalidando la información que está recibiendo (p 14). Esto se debe a que el aprendizaje es ante todo una situación de tomar el conocimiento y saber que se hace con este. El estudiante al percibir y sentir el mundo con pensamiento crítico usa lo que aprende en acciones que afectan su contexto. Según Jusino (2013), pensar críticamente abarca manifestaciones de comportamiento y rutinas reflexivas ante la información que se recibe, siendo ineludibles en la sociedad del conocimiento. Desde estas rutinas, aprender no es solo el hecho de grabarse algo en la memoria, es ante todo adquirir nuevas capacidades. En este sentido, es necesario comprender desde este autor, los elementos procedimentales que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico:

**Figura 2**

*Dimensiones del pensamiento crítico según Jusino (2013)*



*Nota:* Desde Jusino (2013), el desarrollo de las dimensiones se estructura en 5 dimensiones. Para el desarrollo teórico de la enseñanza comprensiva de la historia resultan recurrentes e imperantes el desarrollo de la dimensión Contextual, Dialógica y Pragmática. *Fuente:* tomado de Jusino (2013).



Según la Figura anterior, el proceso de aprendizaje desarrollando el pensamiento crítico se lleva a cabo desde las dimensiones lógicas, entendida como la habilidad de verificar los conceptos que se tienen, para seguidamente corroborar si son válidos o erróneos. Desde la dimensión sustantiva se entiende la información que se adquiere, para identificar que método se está utilizando y a partir de allí conocer la realidad a través de un proceso crítico. La dimensión contextual permite al estudiante emplear el conocimiento, evaluando su pertinencia en la aplicabilidad al contexto. La dimensión dialógica se relaciona con entender lo que quieren manifestar los otros y autoevaluarse con el fin de mejorar en la manera de pensar en colectivo, para así crear pensamientos enmarcados en la diversidad. Finalmente, la dimensión pragmática es cuando el estudiante en su aprendizaje observa todo de manera enriquecedora de sus capacidades de forma individual o colectiva.

Una vez abordados los aportes teóricos que sustenta el desarrollo del pensamiento crítico, es necesario abordar el rol docente en este proceso. En relación a lo planteado por Espinoza (2010), el ejercicio docente en el desarrollo del pensamiento crítico se da cuando se reflexiona y transforma el proceso de enseñanza. El docente debe abordar la relación con el estudiante lejos de lo dogmático, modificando la manera en que el contenido de las asignaturas, las actividades y las formas de evaluar se desarrollan de manera pasiva y basadas en la memorización y repetición. Espinoza (2010) señala que es necesario que se asuma en la sociedad del conocimiento ese cambio de paradigma educativo, tanto en instituciones públicas como privadas. El pensamiento crítico y la actualización disciplinar y tecnológica del docente, permiten contribuir a una mejora continua, cuando las formas en las que se accede a la información favorecen la construcción de conocimiento en contexto para el estudiante y su ejercicio de ciudadanía.

Bajo esta perspectiva, Chacón (2009) considera fundamental en el docente el dominio de la ciencia que enseña. El docente con un buen dominio de conocimientos y los métodos para dirigir el proceso de enseñanza permite el desarrollo del pensamiento crítico al atender los estilos, ritmos de aprendizaje, el nivel de reflexión de los estudiantes y los resultados. El docente crítico desde su práctica vincula la teoría que enseña a sus acciones, reflejando una personalidad acorde a los requerimientos y competencias de la sociedad del conocimiento (Chacón, 2009). Para Paul y Elder (2003), el docente crítico en la sociedad del conocimiento hace que el aprendizaje no sea distorsionado, parcializado, o enraizado en una sola concepción teórica-práctica. (Paul & Elder, 2003). Desde estos autores, el pensamiento crítico debe estar apoyado con competencias y herramientas que la sociedad del conocimiento suministra, que lleven a cabo la racionalidad en la enseñanza y su aplicabilidad a los contextos.

La labor docente de desarrollar pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento, desde los aportes de Maya (2008), lleva a considerar factores sociales, políticos, culturales, económicos y educativos que rodean al estudiante. Éste accede a la información en el marco de estos factores y la crítica debe conducirlo a relacionar la información con los problemas reales (Maya, 2008). Por ende, el estudiante crítico anhela comprender todo lo que lo rodea, desarrolla la necesidad de actuar en su realidad tal como lo menciona Maya (2008):

El acontecimiento en el cual el animal humano, a diferencia del resto de los animales, sobrepasa todos los horizontes inmediatos que le imponen el entorno y el medio para abrirse a la totalidad de lo real, es decir, al mundo. (p.43).

Desde este punto de vista, el desarrollo de pensamiento crítico en la acción docente está intrínsecamente ligado a entender que la educación debe llevar la enseñanza al plano de lo real,

evitando la desconexión entre lo que se enseña y lo que el estudiante vive. De allí que el pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento, según Ginés (2004) a diferencia de la sociedad del siglo pasado, concibe ahora la información, el conocimiento y la tecnología como elementos que transforman la manera de pensar los entornos sociales. Desde la enseñanza según Ginés (2004), se debe crear la capacidad de tomar buenas decisiones, así mismo la manera en que se crean procesos de comprensión del entorno. En esta comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico, desde Paul y Elder (2003) lleva a que el estudiante sea capaz de evaluar la información que es importante. Esto permite formular soluciones y se incentiva una mente abierta a establecer criterios. Además, la habilidad de evaluar la información permite repensar sus argumentos y su posición buscando la pertinencia al contexto y lo que se requiere en la solución de los problemas. (Paul & Elder, 2003, 36)

En síntesis, las diversas aproximaciones teóricas e investigativas abordadas con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, coinciden en señalar que éste permite reconfigurar el accionar del estudiante ante la realidad de la sociedad del conocimiento. Entender los componentes del desarrollo de este pensamiento lleva a fomentar en el docente la transformación de la enseñanza, donde la institución educativa, la familia y la comunidad ayuda a que el estudiante halle horizontes que le permitan ser sujeto de derecho. Asimismo, desarrollar argumentos con propiedad y criterio avalados en un acceso crítico a la información.

### **Enseñanza Comprensiva De La Historia.**

Ahora bien, en este segundo apartado se debe señalar la asignatura de historia y su enseñanza, como eje de desarrollo para la construcción de la sociedad a través de posturas críticas. A su vez, entender cómo a través de ciertas herramientas tecnológicas se enseña historia,

con el fin de llevar a cabo el desarrollo del pensamiento crítico. En la actualidad, desde la postura de Moreno (2017) la enseñanza de la historia se encuentra en desconexión entre el aula y la cotidianidad. Las formas tradicionales de enseñanza se basan en el anecdotismo, el heroísmo y el cronologismo. Son acciones repetitivas y sentadas en la memoria pasiva, donde el enseñar y aprender se torna poco significativo generando un pobre interés en los estudiantes y bajo rendimiento.

Es común que para la enseñanza de esta asignatura generalmente los docentes se focalizan en fechas y acontecimientos, por medio de procesos cognitivos a través de memorización, repetición, recuerdos de fechas y acontecimientos puntuales. Desde este punto de vista, el uso de los libros de textos es el eje de los docentes que enseñan desde esta metodología tradicional. Según Merchán (2010), por medio de la metodología expositiva el profesor enseña a sus alumnos a través de la lectura pasiva, la memorística y un proceso mecánico, pues el alumno debe memorizar a corto plazo para poder responder de manera correcta en el examen (p.117). En ese sentido los contenidos conceptuales y su relación con lo crítico, a través del acceso al conocimiento histórico y su influjo en la actualidad, serían el eje fundamental para transformar la enseñanza de la historia donde se prioriza la necesidad de la quietud, del silencio y la obediencia. (Merchán, 2010: p.36).

Los aportes de Merchán permiten ver cómo hay un problema entre formación docente y práctica docente a la hora la enseñanza de la historia. Es recurrente el conflicto entre el juicio de valor que el docente hace del conocimiento histórico, desde su formación disciplinar en la educación superior y lo que realmente logra enseñar en el proceso de enseñanza a sus estudiantes. Al respecto, Merchán (2001) señala:

Entre lo que se dice del valor de la Historia en la formación docente y lo que realmente aprenden los alumnos hay mucha distancia. Con ser llamativa esta contradicción, lo que desde la perspectiva crítica resulta más inquietante es que los proyectos curriculares que se postulan como alternativos al conocimiento histórico memorístico tan habitual en clases, cuando se desarrollan en la práctica escolar, tienden igualmente a impregnarse de lo tradicional. Tal parece que una especie de mano invisible hiciera difícil que las potencialidades que, efectivamente, tiene el conocimiento histórico lleguen al pensamiento de los alumnos a través del medio escolar. (P. 247)

Sumado a esta situación, desde la postura de Galindo (2019), el sistema educativo colombiano evidencia una incapacidad administrativa y política, no hay minuciosidad en las propuestas de una cátedra de historia que se ajuste a las nuevas necesidades educativas y a sus cambios. Se sigue trabajando con las mismas propuestas de hace más de 50 años, y la manera de enseñar la historia es incompatible con el nivel de competencia que existe en la sociedad del conocimiento (p.41). En este sentido, este autor ha planteado dos tipos de respuestas progresistas: hace mención del debate político que sustenta la necesidad de ampliar la cobertura y acceso a la información, para que se promueva el aspecto crítico de la historia. Por otro lado, se centran en deshacer esas perspectivas de lo tradicional en donde se focaliza en el dominio del profesor sobre el estudiante, en donde la memoria prevalece como eje articulador del transmitir conocimiento, en detrimento de un enfoque comprensivo y crítico de la historia. (p. 48)

Asimismo, Carvajal (2020) señala que la enseñanza comprensiva de la historia prioriza la necesidad de crear criterio en los estudiantes. Para ello el autor se centra en cómo los estudiantes tienen la capacidad de valorar y generar juicios en torno a su aprendizaje. De acuerdo con Carvajal (2020), el método tradicional de enseñanza de la historia favorece la poca capacidad de

los estudiantes de juzgar sin tener información suficiente que permita construir la verdad histórica en torno al contexto, situación que da cuenta de la baja capacidad de formular juicios de valor sustentados a partir de la información presentada. A partir de lo anterior Carvajal (2020) plantea la transformación en la enseñanza de la historia, donde lo comprensivo no se desarrolla desde lo cíclico, sino que permite comprender desde un acercamiento reflexivo a la información, otras realidades, culturas y contextos para así dar una nueva visión de la historia en el presente en la sociedad del conocimiento. (Carvajal, 2020)

Es importante que los estudiantes a través de la enseñanza de la historia desarrollen la capacidad de comprender cómo su contexto es una realidad construida con profundas raíces históricas. Desde lo teórico-práctico, según Carvajal (2020) la enseñanza comprensiva de la historia debe estar basada en fomentar un aprendizaje que replantee lo vivo de la historia y sus explicaciones hacia aspectos de la cotidianidad, así como el análisis de los contextos globales, desde aspectos del pasado que repercuten en el presente, donde el estudiante de manera crítica logre comprender cómo la historia es una serie de sucesos entrelazados y activos. (P. 67)

Para Altamirano & Pagès (2018), la enseñanza comprensiva de la historia debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar a la hora de resolver los problemas cotidianos y así superar problemas sociales. Por ende, se vincula a una formación ciudadana, donde el docente tiene que comprender los propósitos de esta formación, lejos de una instrucción en legalidad e institucionalidad política. La historia fomenta la participación del estudiante para construir con una mirada crítica al pasado, su ciudadanía en la sociedad del conocimiento. (P. 94)

Desde esta perspectiva, Guzmán (2020) indica que estos procesos de la enseñanza comprensiva de la historia se centran en el análisis del entendimiento crítico del pasado con el fin

de trazar periodos de espacio-tiempo que vinculen realidades económicas, geográficas, culturales y políticas presentes en el presente. En este sentido, los acontecimientos históricos en el mundo contemporáneo pueden vincularse en la resignificación de la información disponible en el auge digital que está ocurriendo en la actual sociedad del conocimiento. La enseñanza debe ir encaminada a cómo los recursos digitales permiten repensar las relaciones de la historia con las demás ciencias sociales, donde González (2020) exhorta a los docentes a preguntarse cómo se debe enseñar la historia con ideas prácticas que permitan el papel del docente en la construcción de nuevas maneras de asumir la crítica basada en la historia en una sociedad del conocimiento. Responder esta pregunta, según este autor, lleva a que todas las prácticas de enseñanza en el aula permitan encontrar respuestas a las estructuras de la sociedad en una mirada crítica y argumentativa del pasado.

En este abordaje de la enseñanza comprensiva, para el caso colombiano se ha avanzado en mecanismos legales que favorecen la creación de la cátedra de historia. Al respecto, Guerrero (2018) señala como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) traza un marco de interpretación de los fines críticos de la educación, la cual debe siempre estar a disposición de procesos personales, sociales y culturales. Desde este autor, se plantea que la enseñanza de la historia en el marco de la ley general es un proceso permanente, personal, social y cultural que se establece como método para que el ser humano logre su integridad. Esto con el fin de crear derechos y nuevas posibilidades de espacios donde la paz, la justicia y la democracia sean metas. (Guerrero, 2018)

Los avances en la cátedra de historia a la luz de este investigador, deben dejar atrás lo memorístico y transmisionista en la enseñanza de la historia de Colombia. Su análisis permite ver que la oficialidad en la enseñanza colombiana desde los años 60, por fin ha encontrado fisuras

en los avances de la política pública educativa y el arribo de la cátedra de la historia de Colombia. En este sentido, los aportes de Aparicio (2014) indican que el desarrollo de la enseñanza comprensiva debe emplear las estrategias críticas de debate, una lectura más crítica de la información disponible, que permita ver la historia como algo continuo que vaya del presente al pasado buscando las respuestas a las problemáticas sociales actuales. Es urgente que el docente en el proceso de enseñanza permita al estudiante comprender las acciones que desde el pasado han contribuido a la solución de problemáticas y el avance de la sociedad. Además de ofrecer interpretaciones críticas y argumentadas del presente. (Aparicio, 2014). Desde este autor:

La enseñanza comprensiva asociada a la historia en los niveles de básica y media muestra que se debe superar la decadencia que desemboca en la poca postura crítica, en la falta de argumentos y en la selección de una enseñanza pasiva en donde es necesario cumplir a cabalidad unos requisitos que nos son útiles para el estudiante. (P.24)

Según lo anterior, se debe tener en cuenta que lo que resulta útil para el estudiante, no debe ser orientado a la instrumentalización de la enseñanza. Lo útil aquí se concibe como el desarrollo del pensamiento crítico, desde una enseñanza comprensiva de la historia que permita sujetos críticos para una ciudadanía acorde a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

A manera de síntesis, las investigaciones y aproximaciones teóricas expuestas permiten ver cómo se coincide en la labor del docente en dejar atrás los elementos pasivos de la enseñanza de la historia. Los métodos de enseñanza centrados en memorizar y recitar no contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. El desarrollo de una enseñanza comprensiva de la historia tiende a concebir el pasado en las relaciones que dan respuestas a cómo se construyó el presente,



a través de una postura crítica frente a las fuentes de información, en el auge tecnológico y digital propio de la sociedad del conocimiento.

## **Enseñanza Comprensiva de la Historia y su Incidencia en el Desarrollo del Pensamiento Crítico**

Vincular la enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, requiere entender que el docente debe resignificar sus prácticas de enseñanza en torno a potencializar las habilidades del estudiante, en una sociedad del conocimiento que demanda del pensamiento crítico. Para ello se deben efectuar prácticas de enseñanza funcionales partiendo del rol docente como guía en las nuevas formas de acceder a la información histórica, en una sociedad hiperconectada. Desde Moreno (2017), los docentes son capaces desde una enseñanza comprensiva y crítica, una que otorga mecanismos de interpretación de las realidades históricas tanto objetivas como subjetivas. El docente se hace promotor del pensamiento crítico en el marco de las políticas educativas, que generalmente lo sitúan como el único responsable de mejorar sus metodologías de enseñanza para la construcción del conocimiento. (Moreno 2017)

Cómo responsable de la mejora, el docente desde una enseñanza comprensiva de la historia se desliga del paradigma tradicional de enseñanza. Salazar (2021) proponen que el desarrollo del pensamiento crítico con la enseñanza comprensiva de la historia implica posicionarse, comprender y explicar las acciones que las personas han realizado en el pasado (P.91). Estos autores señalan que el desarrollo del pensamiento crítico demanda asumir que enseñar historia en secundaria es motivar al estudiante para que se sitúe en el mundo, sepa interpretarlo críticamente desde su historicidad e intervenga en él con conocimiento de causa, asumiendo la realidad social como el resultado del devenir histórico (P.133). Es cuando la enseñanza comprensiva lleva a que

el pensamiento crítico parte de la actividad reflexiva, donde el estudiante evalúa la información disponible, para dar solución a problemas de la cotidianidad.

Las alternativas de cambio a través del pensamiento crítico, desde Paul y Elder (2003), permiten ver que los aportes de la enseñanza comprensiva de la historia fomentan el acceso crítico a la información, donde los estudiantes son investigadores. Desde la indagación basada en la crítica del estudiante se genera la construcción de conocimiento acorde al contexto. (Paul & Elder, 2003). Desde este panorama Guerrero (2018) señala que se debe repensar al estudiante en el desarrollo del pensamiento crítico, en el contexto colombiano donde las instituciones educativas afianzan currículos de historia estáticos a nivel local y nacional, en el marco de modelo pedagógico tradicionales, sin estrategias que conlleven a una ciudadanía y democracia basada en la crítica. Bajo la perspectiva de Bravo (2008), el desarrollo del pensamiento crítico permite pensar cómo resolver problemas cotidianos, tanto desde espacios académicos y laborales más allá de lo que se asume en los procesos repetitivos y de memorización en los que se asume la historia en la escuela. (p. 23)

Evidentemente, el desarrollo del pensamiento crítico mediante una enseñanza comprensiva de la historia ayuda a articular la educación democrática y entender que el currículo no solo se avala en los contenidos que solo figuran en lo oficial. desde lo operativo, la crítica lleva a que estos promueven prácticas que van más allá de la historicidad erudita, favoreciendo la sociabilidad y solidez en la argumentación (p. 27) En la perspectiva de Bravo (2008) las instituciones educativas del país resultan difícil una enseñanza comprensiva de la historia, que se plantea desde la formulación de los problemas y la solución. las I.E. deben realizar la construcción de métodos que orienten lo social y lo cognitivo. Es entonces cuando el currículo se transforma para dar un cambio significativo en los estudiantes y que éstos transformen los aspectos culturales en una

acción emancipadora. Como lo señala Bravo (2008) se debe facilitar el conocimiento histórico para generar un proceso crítico que implique una orden en la educación abarcando los problemas individuales y colectivos. En este sentido, la crítica se implementa desde una didáctica donde se promueve el diálogo estudiante-crítica-profesor.

### **Fundamentación Epistemológica del PLE**

Los estudiantes siempre han tenido Entornos Personales de Aprendizaje. Desde Castañeda y Adell (2013), la realidad educativa de la sociedad del conocimiento ha traído consigo una red de conexiones alrededor del aprendizaje en cada etapa escolar. (Castañeda y Adell, 2013). La incursión de las TIC hace consciente los Entornos Personales de Aprendizaje buscando aprovechar el acceso a la información y al conocimiento. Según estos autores, el PLE permite reconfigurar el rol del estudiante ante la información, con una participación activa en la creación y modificación de la información (Castañeda y Adell, 2013). Según Weller (2011), la abundancia de información enfrenta al estudiante ante fuentes muy diversas, llevando a que sea personalizado los entornos en los que hoy se aprende. Esta personalización, según Castañeda y Adell (2013), rompe con los entornos de aprendizaje centrados en lo tradicional, usualmente ajenos a la realidad en la que la información circula en la cotidianidad del estudiante. (Castañeda y Adell, 2013)

Ahora, Adell y Castañeda sostienen que los PLE van más allá de la tecnología e implican espacios y metodologías del mundo real, presencial, que la persona utiliza para aprender. La definición que ofrecen estos autores permite entender que:

El PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividad que cada persona utiliza de manera asidua para aprender (...) no se trata de un

sistema tecnológico llamado a sustituir o complementar los actualmente existentes, sino de un nuevo enfoque sobre cómo podemos utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje tanto en la formación inicial como a lo largo del ciclo vital ( p. 7)

Como se puede ver, los PLE son el conjunto de elementos que integran la experiencia de aprendizaje del estudiante. Desde estos autores, estos elementos son servicios y herramientas materiales como son blogs, wikis, podcasts, etc.: asociadas a las estrategias, competencias y metodologías que mejoren la experiencia de aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). En esta misma línea, Castañeda y Adell (2013) indican que el PLE integra herramientas y servicios que permiten al estudiante el acceso a la información y la interacción con las personas. Destacan el acceso a las herramientas sociales y las metodologías para resignificar el uso de las mismas. Estos autores desde su trabajo proponen tres tipos de elementos (herramientas y estrategias) en el PLE:

- Herramientas y estrategias de acceso a la información. Se centran en la lectura, el audio y video. Herramientas como sitios de publicación (blogs, wikis), repositorios, Podcasts, YouTube, Vimeo, sitios de noticias.
- Herramientas y estrategias de creación y edición de información. Se centran en las acciones de reflexionar, publicar, editar. Herramientas como wikis, editores de texto como Google Docs., mapas mentales, edición de audio, vídeo, creación de presentaciones.
- Herramientas y estrategias de relación con otros. Centradas en la interacción con los demás. Herramientas como las redes sociales, videollamada.

Complementando la estructura anterior, Orcasitas (2019) señala que el pensamiento crítico mediado por el PLE permite que los estudiantes accedan a las herramientas tecnológicas entendiendo como estas ayudan al aprendizaje autónomo (Orcasitas, 2019). Las tareas asignadas comienzan a pensarse de manera crítica y el pensamiento cambia cuando se establece un proceso reflexivo frente a la información disponible en red, en la anterior organización. La asimilación de los ambientes que se proponen en el PLE motiva el pensamiento crítico y la selección de información del estudiante.

Desde este autor, el PLE fomenta el pensamiento crítico, cuando el docente asume un rol de guía en la mirada crítica que se debe fomentar ante la disponibilidad de información en la sociedad del conocimiento. Bajo esta perspectiva, la motivación de los estudiantes hacia el pensamiento crítico se da desde un contexto de aprendizaje donde la disponibilidad de la información seleccionada en el diseño del PLE, por parte del docente, favorece el juicio de la información y su finalidad a lo que se desea aprender. Orcasitas (2019) señala que las habilidades críticas a desarrollar se centran en la escritura, el buen acceso de la información, el proceso colaborativo y de autogestión. Estos enfoques permiten el desarrollo del aprendizaje autónomo y el uso de diferentes herramientas y por supuesto que la relación docente-estudiante deje de ser vertical. (p.23)

El PLE y el desarrollo de pensamiento crítico, desde Calle (2018) generan una comprensión del mundo real, en el acto producir conocimiento para la cotidianidad del estudiante. Este debe enfrentarse al mundo creando y desarrollando pensamiento crítico ante la innumerable información que ofrece la sociedad del conocimiento. Calle (2018) señala que el pensamiento crítico permite que en conjunto se mejore cada una de las dimensiones críticas como las habilidades comunicativas para de esta manera aprender colaborativamente, la producción de

conocimiento y capacidades de aplicar el conocimiento en cada uno de los temas de aprendizaje que se llevan a cabo. (Calle, 2018)

El análisis de Calle (2018) sobre el PLE en el aprendizaje, en la sociedad del conocimiento permite ver que las herramientas digitales trazan lazos colaborativos haciendo la estrategia de aprendizaje crítico más enriquecedora, hacia una cultura de aprendizaje desde lo digital y la información (p. 82). El docente es un actor importante al posibilitar estos entornos de manera amena, haciendo que estos espacios virtuales den paso a un pensamiento crítico basado en la cooperación, donde el debate alimenta la construcción de nuevo conocimiento desde el aula, como un espacio para la crítica.

A manera de conclusión, las investigaciones que se analizan en el desarrollo del pensamiento crítico a través del PLE, permiten comprender elementos recurrentes centrados en el fortalecimiento de las capacidades críticas y colaborativas por medio del PLE. Los estudiantes pueden afrontar los retos y competencias de la sociedad del conocimiento. Estos se convierten en el deber ser que la escuela debería atender, por medio de estrategias didácticas de acuerdo con la formación que el mundo requiere, donde el proceso de transformación en la sociedad del conocimiento requiere de habilidades de aprendizaje en línea desde el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes con mecanismos didácticos que dan sentido a la enseñanza comprensiva de la historia.

### **Propuesta de PLE para Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la Enseñanza Comprensiva de la Historia.**

La fundamentación de la propuesta de PLE para desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza comprensiva de la historia, parte de seleccionar las dimensiones de

desarrollo de pensamiento crítico según Jusino 2013, vinculando estas dimensiones con las partes y parámetros para el diseño del PLE según Castañeda y Adell (2013). Esta fundamentación se enmarca en la estrategia pedagógica de la enseñanza comprensiva de la historia, en relación a la temática de Colombia a mediados del Siglo XX en grado 9°. Esta unidad temática se selecciona teniendo en cuenta los estándares y DBA del área de ciencias sociales, y la prueba SABER 11, que evalúa la habilidad de los estudiantes para analizar críticamente la información que circula en la sociedad sobre asuntos históricos, políticos, económicos y culturales, con la intención de valorar argumentos y explicaciones sobre problemáticas sociales. (ICFES, 2022).

Respecto a las dimensiones del pensamiento crítico para el diseño del PLE se tienen en cuenta desde la propuesta de Jusino (2013), quien señala que el desarrollo del pensamiento crítico comprende: la dimensión lógica, entendida como la habilidad de verificar los conceptos que se tienen, para seguidamente corroborar si son válidos o erróneos. La dimensión contextual permite al estudiante emplear el conocimiento, evaluando su pertinencia en la aplicabilidad al contexto. La dimensión dialógica se relaciona con entender lo que quieren manifestar los otros y autoevaluarse con el fin de mejorar en la manera de pensar en colectivo, para así crear pensamientos enmarcados en la diversidad. Finalmente, la dimensión pragmática es cuando el estudiante en su aprendizaje observa todo de manera enriquecedora de sus capacidades de forma individual o colectiva.

Desde Álvarez (2020) se fundamenta el PLE y la enseñanza de la historia, focalizada en motivar al estudiante por medio de herramientas digitales con base en la aprehensión, dando cuenta de la utilidad que tiene la historia en la comprensión de la cotidianidad (Álvarez, 2020). El PLE en la enseñanza comprensiva de la historia trae nueva metodología en las clases, la construcción de aprendizaje a través de herramientas digitales y con una intención hacia el

desarrollo de lo crítico. El PLE es uno de los recursos más eficaces para desarrollar un aprendizaje de la historia relevante, con un acceso crítico a la información selecta por el docente y con la participación del alumno en la definición de ritmo y fines del aprendizaje para la resolución y comprensión de problemáticas. (Álvarez, 2020).

Desde Álvarez, (2020) el PLE promueve el aprendizaje comprensivo de la historia a través de elementos digitales que los estudiantes pueden manejar, trazando metas ante un nuevo paradigma educativo. El PLE, según González (2017), permite relaciones interpersonales entre el docente-estudiante, se establecen entonces no solamente espacios físicos y virtuales que repercuten en un acto de aprendizaje continuo. Las actividades de la asignatura de historia deben sustentarse en aprendizaje por descubrimiento simulando que son historiadores y abarcando diferentes herramientas tales como Slide Share, Blogger etc. (Álvarez, 2020). El PLE estructura la enseñanza de la historia por medio de la indagación ya que vincula una metodología donde se desarrollan las habilidades sociales junto con el pensamiento histórico en los estudiantes.

### **Fundamentación Pedagógica: Pedagogía Crítica en el PLE**

Ahora bien, el PLE se fundamenta en la pedagogía crítica. Se parte del cuestionar el cómo diseñar pedagógicamente el PLE con una didáctica que conlleve al desarrollo del pensamiento crítico. Un PLE que sirva de base para un ciclo de acceso crítico a la información, reflexionar sobre la misma de manera crítica y compartir nuevo conocimiento. Las ideas de la pedagogía crítica fueron desarrolladas por pedagogos como Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux. Estos fueron inspirados en las propuestas filosóficas de Karl Marx, coincidiendo en la necesidad de enseñar a los estudiantes a involucrarse en lo que sucede a su alrededor, evitando el aprender de forma pasiva y no aplicarlo en su ámbito social.



Este fundamento pedagógico del PLE parte de reconocer que en esta pedagogía la enseñanza no se ciñe a lo neutral ni descontextualizado. Se vincula a un aprendizaje rizomático entendiendo “el conocimiento no como objeto o conjunto de contenidos que se puede empaquetar, trasladar y entregar, sino como una estructura neuronal que se genera mediante el desarrollo de procesos de aprendizaje”. (Vázquez, 2020). Desde este aprendizaje rizomático, según Vázquez (2020) el profesor facilita la creación de un ambiente educativo en el que el currículum se abra en red, donde el conocimiento conecte a los estudiantes en una experiencia concentrada en el aprendizaje. Desde este autor el rol del estudiante es generar su propio conocimiento en su contexto conformando nuevos nodos conectados en red. El estudiante puede ser miembro de varias comunidades, con roles diferentes pueden actuar principales o participar en espacios dialógicos, con contribuciones más casuales en otras, lo que le permite al estudiante la oportunidad de elegir aquello que pueda ser de su interés.

El fundamento pedagógico del PLE desde esta postura busca una negociación de conocimiento, un aprendizaje abierto, dirigido por cada uno y por todos al mismo tiempo. Partiendo de esto, desde el contexto en el que se desarrolla el PLE se busca que la enseñanza comprensiva de la historia lleve al pensamiento crítico, a que el estudiante cuestione la realidad actual y lo que aprende en un esquema tradicional en clase. Se requiere desde este fundamento pedagógico, según Magedonzo (2017) que los conocimientos impartidos, sean seleccionados en concordancia con el contexto sociopolítico, accediendo de manera crítica a la información identificando sesgos y los riesgos de la desinformación.

La pedagogía crítica se orienta a ir más allá del contexto de clase. Desde Magedonzo (2017), el pensamiento crítico invita al estudiante a cuestionar la realidad, plantear alternativas de cambio, en una fundamentación desde histórico hacia la realidad e intervención en lo político y

social. La pedagogía crítica en la promoción del pensamiento crítico conlleva a un cambio social haciendo a los estudiantes partícipes de una transformación del paradigma educativo tradicional. Es central que en el PLE esta pedagogía tenga un influjo en el acceso crítico a la información con la posibilidad de incentivar cambios en la comunidad educativa mediante lo colaborativo.

En resumidas cuentas, la pedagogía crítica en el PLE parte de una postura ética y política, donde se busca desarrollar el arte del cuestionarse en el estudiante. Al acceder a la información, según Magedonzo (2017), la postura crítica se alimenta de la pregunta, por qué su contexto es como es, entendiendo las estructuras sociales evaluando su accionar y proponiendo desde la perspectiva histórica. Esto se complementa con el enfoque didáctico, el seminario socrático.

### **Enfoque Didáctico y Metodología que Promueven el Desarrollo Del Pensamiento Crítico en el PLE: Seminarios Socráticos, Aprendizaje Rizomático y Curación de Contenido.**

El seminario socrático es el enfoque didáctico en el que se desarrolla el PLE. Según Acurio (2020), este enfoque permite centrarse en la pregunta como motor de desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque deja atrás la enseñanza tradicional hacia una enseñanza comprensiva, a través de la transformación de la figura del profesor como expositor unívoco. Esta visión tradicional se diluye. El rol del profesor en el PLE es ser guía, moderador en el acceso crítico a la información y promotor de la construcción de pensamiento crítico a través del PLE. Este le permite situarse como “curador de los contenidos” desde las competencias y habilidades de un curador “humano” que utiliza sus conocimientos, su experiencia y sobre todo su capacidad crítica para gestionar el acceso crítico a la información, orientando el decidir del estudiante en lo que es útil y relevante; además de facilitar el aprendizaje colaborativo.

Según Guallar (2015), la curaduría de contenidos por parte del docente implica la búsqueda, recopilación y filtrado de la información disponible en la red. En esa oferta de los medios digitales, el profesor debe guiar la selección de los contenidos a usar con posterioridad, para la creación de recursos de aprendizaje. Desde este autor, asumir este rol de curado permite que el material pueda modificarse, adaptarse o transmitirse tal y como se encuentra. El profesor curador de contenidos debe seleccionar cuidadosamente la información, desde el conocimiento que quiere generar. El estudiante que asume este rol, puede organizar recursos e información de tal manera que sea más comprensible en su experiencia de aprendizaje. El docente en el seminario socrático como enfoque didáctico, asume un rol de promotor de la interacción del estudiante con las herramientas y contenidos.

El rol del estudiante es autónomo, crítico e investigativo. En este sentido, el acceso a las herramientas y a la información del PLE permite que el estudiante se encamine al desarrollo de las dimensiones de pensamiento crítico que se sustentan desde Jusino (2013). El seminario socrático vinculado al concepto de ecologías de aprendizaje permite que el estudiante se actualice de forma autodirigida y efectiva. El guiar al estudiante desde la pregunta, en cómo aprende y qué contextos y/o elementos emplea proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje comprensivo.

Desde Acurio (2020), el enfoque didáctico del seminario socrático surge de la pedagogía mayéutica de Sócrates. En el caso del PLE y en el desarrollo del pensamiento crítico, se parte de preguntas esenciales. Estas son diseñadas por el docente con base en los contenidos del PLE y aportan llegar al fondo de los propios argumentos y evaluarlos. Como se había señalado, este enfoque permite superar la prevalencia del docente como expositor y erudito del modelo clásico. Este modelo de profesor poseedor de todas las respuestas cambia por un rol centrado en ser un mediador, un actor que propone volcar los tiempos y dinámicas del aula hacia la interacción

crítica desde el acceso a la información. Este enfoque en el PLE permite que el estudiante se partiendo de la pregunta, para el acceso a la información (video y texto), para un posterior análisis que se va estructurando de acuerdo con las preguntas que el profesor y el grupo diseña y formula.

En el PLE el acceso a la información parte bajo la mediación de la pregunta, centrado en el objetivo de que los estudiantes exploren el tema con los recursos y herramientas seleccionadas. Esto se encamina a un segundo proceso de producción en el desarrollo del pensamiento crítico, donde sus argumentos luego de la reflexión y la crítica, a través de la pregunta, permite la construcción de conocimiento con conclusiones sólidas. Estas conclusiones se materializan en escritura y participación en espacios sociales colaborativos, llevando a que los estudiantes aprendan y mejoren su comprensión de la historia, desarrollan las dimensiones lógica, pragmática, contextual y dialógica del pensamiento crítico, a través de la capacidad de análisis y de síntesis.

Ahora bien, desde la perspectiva de Godoy (2018), la agregación de contenidos se centran en involucrar a los estudiantes una vez asumido un rol de docente curador. Según este autor, partiendo de las necesidades de los estudiantes, se motiva en los mismo la posibilidad buscar y compartir contenido comprometiendo a los alumnos a que sean parte del aprendizaje. En términos de este autor, se busca:

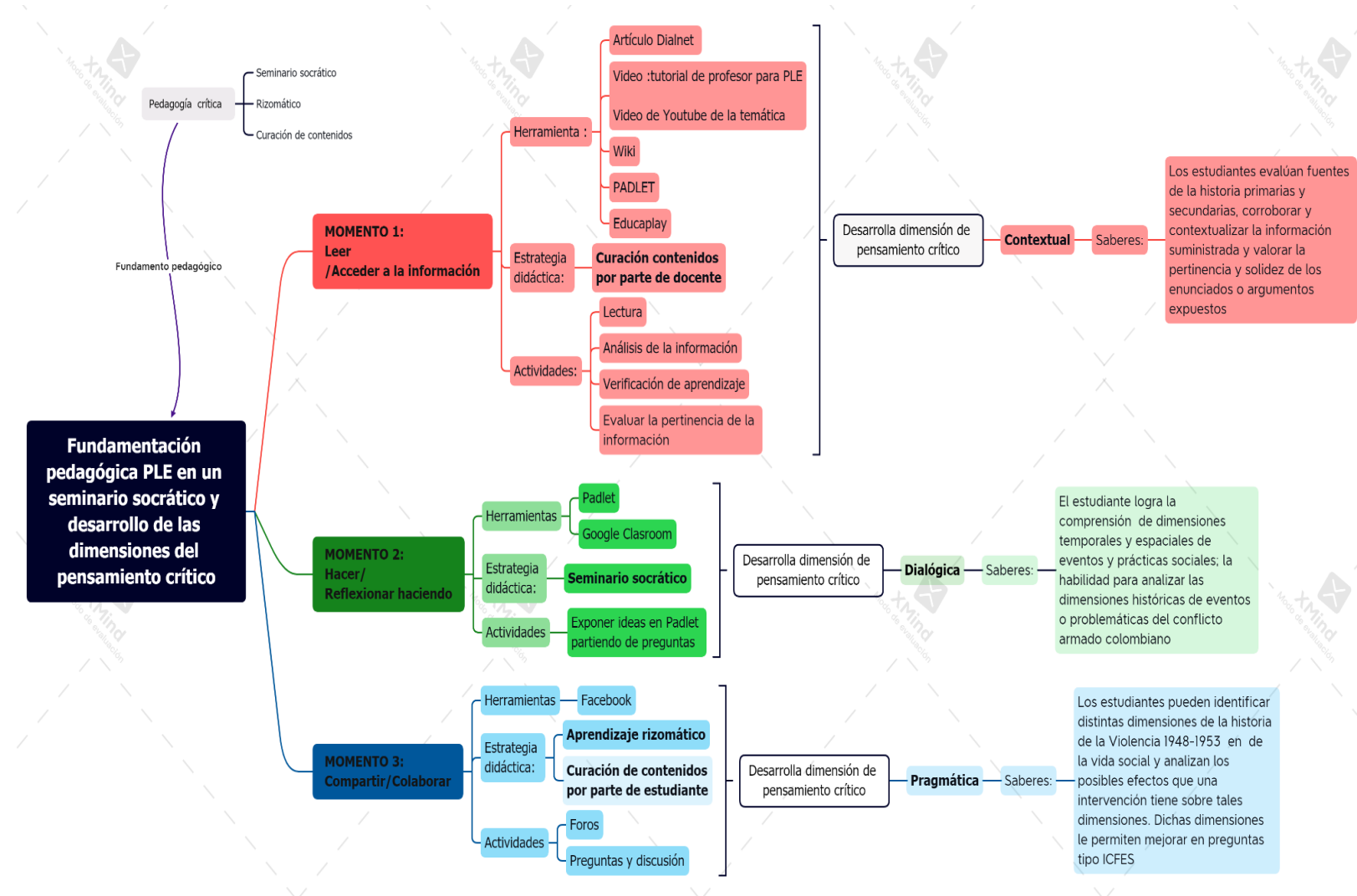
“enamorar a los estudiantes a participar y crear relaciones más estrechas con ellos para compartir, publicar contenido significativo en las redes sociales. Esto debe ser para él una tarea cotidiana, planificada y siempre llevada de la mejor manera posible. Es la invitación

a los estudiantes que siguen sus perfiles a visitar y conocer todo lo que tiene para ellos en su red, blog, tablero digital, curso online o portafolio” (Godoy, 2018, p. 34)

A manera de conclusión, la fundamentación pedagógica del PLE desde la pedagogía crítica y las técnicas didácticas del seminario socrático, el aprendizaje rizomático y la curación de contenidos, permiten trazar la intencionalidad pedagógica del PLE. Esto busca evidenciar la aplicación de la teoría pedagógica en el PLE con miras a resignificar la enseñanza tradicional de la historia, a través de la vinculación de las estrategias didácticas en la enseñanza comprensiva de la historia que permitan el desarrollo del pensamiento crítico. Es la finalidad que se busca al aterrizar los principios pedagógicos, las técnicas y estrategias en una visión que deje atrás la metodología tradicional desde solo la compilación de información y el desarrollo pasivo de actividades por parte del estudiante. Dicha articulación se expresa visualmente a través del siguiente diagrama, donde se articulan la fundamentación pedagógica y el desarrollo del PLE.

Figura 3

## Fundamentación pedagógica del PLE y su incidencia en las dimensiones de pensamiento crítico



*Nota:* el sustento teórico a través de la curación de contenidos, seminario socrático y la agregación de contenidos por parte del estudiante permite se explicita en los momentos de desarrollo del PLE por parte del estudiante. *Fuente:* Elaboración propia.

### **Planeación Didáctica del PLE. Aterrizaje de la Fundamentación Pedagógica.**

Partiendo de la fundamentación pedagógica, en la planeación didáctica del PLE se establece que cada una de las estrategias didácticas del PLE se relacionan directamente al desarrollo de cada una de las dimensiones del pensamiento crítico: contextual, dialógica y pragmática. La estrategia de la curación de contenidos por parte del docente se vincula al desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico. La estrategia del seminario socrático se vincula al desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico. Y las estrategias del aprendizaje rizomático y la curación de contenidos por parte del estudiante, se vinculan en la dimensión pragmática del pensamiento crítico. Las tres estrategias didácticas dentro del PLE se alinean en un aprendizaje comprensivo de la historia, orientado a unos logros específicos que evidencian el aprendizaje de saberes y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Siguiendo la línea teórica de Jusino (2013), se propone el desarrollo de estas dimensiones del pensamiento crítico aterrizando la fundamentación pedagógica en las estrategias y las herramientas. La enseñanza comprensiva de la historia se centra en los principios del seminario socrático desde la pregunta como elemento problemático, del aprendizaje rizomático para generar redes asumiendo el PLE de manera abierta y la curación de contenidos para la selección crítica de la información en el proceso de aprendizaje. En este último proceso, se propone desde las dimensiones del desarrollo crítico que el estudiante agregué fuentes de información al PLE: un video más, una página web más. Lo rizomático se materializa en las redes de aprendizaje que se construye en los estudiantes, en su aprendizaje además de los elementos de control y guía que el docente construye en el aprendizaje comprensivo de la historia.

### **Temática del PLE según Estándares y DBA.**

El contenido temático del PLE se selecciona del resultado de aprendizaje DBA que se formula en el área de sociales para grado noveno, centrado en la historia de Colombia a mediados del siglo XX. Se selecciona como unidad temática el periodo de la Violencia (1948-1953), el cual se encuentra en la planeación curricular de ciencias sociales para el grado noveno en el cuarto periodo. La evidencia del aprendizaje comprensivo relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico es:

“Analizar y comprender posibles relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (partidos políticos, violencia política, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros). (DBA, p43)

Esta evidencia, se sustenta además en los saberes a verificar en cada uno de los momentos del PLE.

### **Estrategias Didácticas, Ligadas a las Actividades y Herramientas del PLE.**

La enseñanza comprensiva de la historia se desarrolla desde la fundamentación pedagógica de las estrategias didácticas del Seminario Socrático, el Aprendizaje Rizomático y la Curación de contenidos. Cada una de estas estrategias se vinculan a las actividades de aprendizaje y las herramientas, donde cada estrategia didáctica incide en cada una de las tres dimensiones del pensamiento crítico: dimensión contextual, dimensión dialógica y dimensión pragmática. Ahora, el desarrollo de las estrategias didácticas del PLE se alinea con las tres partes del PLE que Castañeda y Adell (2013) indican: una sección para leer y acceder a la información, una sección



para hacer/reflexionar haciendo y una sección para colaborar y compartir. Cuando se habla de alienación, se establece una categorización en la incidencia de cada estrategia didáctica del PLE con cada una de las dimensiones del pensamiento crítico a desarrollar.

En el momento 1 el estudiante accede a la sección del PLE Leer/Acceder a la información, señalada en color rojo. Esta sección se alinea con la estrategia didáctica de curación de contenidos por parte del profesor y busca el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico. Esta incidencia parte de la búsqueda y análisis de la información en la curación de contenidos por parte del docente y cómo esto busca validar lo que según Jusino (2013) se desarrolla en la dimensión contextual del pensamiento crítico, donde el estudiante en esta dimensión reconoce el contexto socio histórico de la información al que él accede. Desde esta incidencia se busca que el estudiante asuma la dimensión contextual cuando muchos supuestos o creencias de la historia dejan de parecer obvios y se eviten prejuicios al acceder a una información curada por el docente. Partiendo de la relación entre la estrategia didáctica de la curación de contenidos por parte del docente y su incidencia en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico, el resultado de aprendizaje que dará cuenta de la enseñanza comprensiva de la historia será que los estudiantes evalúen fuentes de la historia primarias y secundarias, corroborando y contextualizando la información suministrada y valorando la pertinencia y solidez de la información histórica. Este aprendizaje se alinea con la selección temática y el DBA.

Para el acceso a la información en esta sección, en la curación de contenidos por parte del docente se selecciona un artículo, una wiki y un video. La selección obedece a una rúbrica diseñada para valorar la calidad y pertinencia de la información que ayude al estudiante en la comprensión de la temática. Los recursos son un video de la temática, un artículo al nivel del estudiante y el acceso a una Wiki. Las herramientas son YouTube, Wikipedia y un artículo del

Repositorio Dialnet. Un Padlet con preguntas orientadoras ayudará al estudiante a una validación de conocimiento, respondiendo preguntas diseñadas desde las fuentes de información junto a un test de verificación del aprendizaje a través de Educaplay. En esta parte, el estudiante hará una primera evaluación del contenido del PLE a través de una rúbrica en Google Forms, lo que permitirá verificar si el estudiante logra la dimensión contextual tanto en el aprendizaje de la temática como en la competencia de analizar las fuentes de información que seleccionó el estudiante, para una posterior curación de contenidos por parte del estudiante en el momento 3 del PLE.

El acceso a la información busca que el PLE ayude al estudiante a evaluar la información. Partiendo de la fundamentación pedagógica, en esta fase donde el docente es quien inicialmente cura la información, el estudiante se apropia de la misma, verificará su apropiación y valorará la curación de contenidos por parte del docente.

En el momento 2 el hacer/ reflexionar haciendo, el PLE desde la estrategia didáctica del Seminario Socrático, desarrolla la dimensión dialógica del pensamiento crítico. La enseñanza comprensiva de la historia se evidencia desde Jusino (2013) cuando el estudiante en esta dimensión examina sus opiniones con relación a las opiniones y lo expresado por los demás con el propósito de discernir y apropiarse de otros puntos de vista basados en la información. Por ende, este segundo momento se centra en las preguntas problemáticas desde la historia de la Violencia en 1948-1953 como marco de interpretación para la realidad del conflicto en la actualidad. Para el ejercicio mayéutico y de seminario socrático frente al acceso a la información, las preguntas problemáticas parten de vincular las fuentes de información y el contexto social actual.

Partiendo de la relación entre la estrategia didáctica del Seminario Socrático y su incidencia en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico, el resultado de aprendizaje que dará cuenta de la enseñanza comprensiva de la historia será que el estudiante logra la comprensión de dimensiones temporales y espaciales de eventos y prácticas sociales; la habilidad para analizar las dimensiones históricas de eventos o problemáticas del conflicto armado colombiano. Este aprendizaje se alinea con la selección temática y el DBA.

Las herramientas serán un muro en Padlet donde se organizará la expresión de las ideas y opiniones frente a la información del PLE y la situación actual del conflicto. Un Foro en Google Classroom, que invita al diálogo entre los estudiantes, donde el seminario socrático aterrizado desde su fundamentación teórica busca una forma de enseñar mediante el uso de preguntas y conducción del diálogo, ayudando a los estudiantes a fomentar la dimensión dialógica del pensamiento crítico evaluando y valorando las ideas y opiniones de los demás.

Finalmente, en el momento 3 de Compartir y colaborar, el PLE desde la estrategia didáctica del Aprendizaje Rizomático y la agregación de contenidos dentro de agregación de contenidos por parte del estudiante, busca desarrollar la dimensión pragmática del pensamiento crítico. La enseñanza comprensiva de la historia se evidencia en la dimensión pragmática del pensamiento crítico cuando el estudiante examina el pensamiento en términos de los fines e intereses que busca al acceder y crear información y de las consecuencias que produce (Jusino, 2013). Se busca la aplicabilidad de la dimensión pragmática del pensamiento crítico a la interacción con el medio y los demás. El estudiante logra comprender cómo el aprendizaje se ha construido de manera social, es importante partir del principio que el pensamiento crítico no se puede desarrollar en solitario sino en relación con otros.

En la incidencia de la estrategia didáctica de la agregación de contenidos en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico, el resultado de aprendizaje que dará cuenta de la enseñanza comprensiva de la historia será que los estudiantes pueden buscar fuentes de información de manera crítica que permita identificar distintas dimensiones de la historia de la Violencia 1948-1953 en la vida social y analizan los posibles efectos que una intervención tiene sobre éstas dimensiones. Este aprendizaje se alinea con la selección temática y el DBA.

Para esta fase el estudiante realizará inicialmente la agregación de contenidos, desde la búsqueda análisis y valoración de la información disponible en Internet. Para después fortalecer el proceso de agregación con la generación de diálogo y colaboración en la red social Facebook. El estudiante se guía a través de una rúbrica orientada en la búsqueda, el análisis y la selección de los contenidos adecuados que él considere que se podrían agregar al PLE para el aprendizaje con sus compañeros. El compartir desde la estrategia de aprendizaje rizomático, se realiza en un grupo en la red social Facebook en el Grupo de Historia Grado 9-1. Allí el estudiante compartirá el contenido que él propone para la agregación de contenido al PLE además de exponer el porqué de su selección y agregación, cómo aportan al aprendizaje de la temática y cómo esta información ayuda a la interpretación del contexto actual de la temática.

Desde este proceso se asume el PLE de manera abierta. Cuando el estudiante comparte esta agregación no se hace de manera pasiva, se busca que el estudiante logre generar una red continua de aprendizaje que trascienda el PLE inicial y el método tradicional de enseñanza. Este último apartado de compartir se fundamenta en herramientas como Facebook para el grupo donde se socializa sobre el proceso de agregación.

## Figura 4

*Proceso de agregación del estudiante en el PLE.*



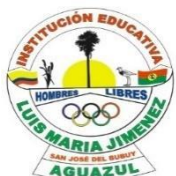
*Nota:* la agregación de contenidos por parte del estudiante se orienta en el momento 3 del PLE, donde a través del aprendizaje rizomático se generan redes de aprendizaje en torno a la comprensión de la historia. *Fuente:* elaboración propia.

### **Aspecto Técnico de Diseño.**

Teniendo en cuenta a Castañeda y Adell (2013), se construye el PLE teniendo en cuenta los tres componentes básicos: La sección de leer y acceder a la información, la sección de hacer/reflexionar haciendo y la sección de colaborar y compartir.

El diseño del PLE se hace en la plataforma Symbaloo. La plataforma permite la organización del entorno de aprendizaje personal del estudiante por secciones y bloques, además de favorecer el acceso a los recursos necesarios para orientar la metodología de enseñanza comprensiva. Esto lleva a que el desarrollo del pensamiento crítico en una enseñanza comprensiva vaya más allá de una interacción pasiva del estudiante con los recursos, y vaya a la parte propositiva en el ejercicio crítico de la comprensión de las relaciones históricas del pasado con la realidad y dinámica social del país en el presente.

Habiendo señalado cómo se asocian las estrategias didácticas del PLE al desarrollo de cada una de las dimensiones del pensamiento crítico, en la mediación pedagógica del PLE con herramientas y recursos fundamentados pedagógicamente, se diseña una guía para el estudiante en el PLE, apoyado en un paso a paso de las actividades y mecanismos en estas herramientas. Esta guía orientará al estudiante en cada una de las fases y secciones del PLE con actividades y herramientas específicas, diseñadas y pensadas en la incidencia de cada estrategia en cada dimensión del pensamiento crítico, además de la obtención de datos alineados con las categorías de la investigación. Además, el PLE cuenta con una guía instructiva desarrollada por la docente. Esta guía además del enlace al PLE es enviada al correo electrónico del estudiante el día de la sesión 1 de implementación del PLE. A continuación, se presenta la quia que se diseña para el estudiante.



## INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS MARÍA JIMÉNEZ

San José del Buby AGUAZUL – CASANARE

[ieluismariaji@yahoo.es](mailto:ieluismariaji@yahoo.es)

### ASIGNATURA DE HISTORIA.

#### CUARTO PERIODO. GRADO 9-1

#### Guía didáctica para el estudiante.

#### PLE.

**Objetivo:** desarrollar las dimensiones del pensamiento crítico, a través de un PLE diseñado con estrategias didácticas centradas en la enseñanza comprensiva de la historia.

#### **HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIA: PLE diseñado en Symbaloo.**

Seminario socrático, aprendizaje rizomático y curación de contenidos.

**TIEMPO DE DESARROLLO:** 6 horas semanales según carga académica 2022.

*Bienvenido detective de la historia a este espacio interactivo, donde descubrirás por medio de tu inteligencia y perspicacia el desarrollo adecuado de esta guía, así que vamos a poner toda tu atención a la explicación del docente pues comprenderás con ello el uso del PLE en cada fase. Ánimo con tu atención podrás lograr encontrar las pistas.*

1. *Reúne la siguiente pista a través de tu cuenta de Google en el navegador.*
2. *Allí podrás ingresar y observar lo interesante y especial que tiene un PLE, además por tu intuición entenderás que quiere decir el docente en el tutorial compartido.*

#### **FASE 1: Juntemos pistas**

#### **Pista Leer/ Acceder a la información.**



1. Puedes descubrir a través de la sección señalada con el color **ROJO** y observar los siguientes recursos. Anímate a descubrir un nuevo mundo interactivo puedes ingresar en el orden que consideres adecuado.
  - a. Te encontrarás con un Video de YouTube: La violencia en Colombia.
  - b. Además, podrás tener acceso al Texto de Electores a Bandidos de Olga Yaneth Acuña.
  - c. Y por supuesto el Texto Wikipedia: La Violencia (1948-1953) en Colombia.
2. Ahora como buen detective de la historia que eres ingresaras al PADLET en la sección en **ROJO**. Podrás con la astucia que tienes registrar tus respuestas de acuerdo con las preguntas orientadoras:
  - a. ¿Cuál es tu posición frente a los acontecimientos que se narran en el video?
  - b. De acuerdo con el texto de Olga Acuña. ¿Qué otros efectos, además de los que se mencionan en el texto, crees que tenía la persecución partidista?
3. Cómo eres uno de los mejores detectives de la historia encontrarás la relación entre los acontecimientos descritos en el video y la escala cronología del texto de la Wiki
4. Tus capacidades son extraordinarias por ello ingresarán al Formulario de Google en la sección en **ROJO**. Tendrás en cuenta las tres fuentes en el PLE, valoraras las preguntas de 1 a 5 con el fin de motivarte aún más en tu aprendizaje.



## FASE 2:

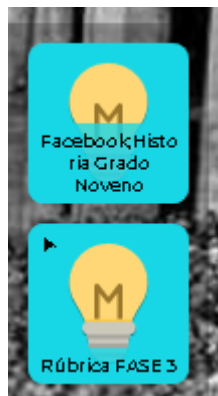
### Sección Hacer/ Reflexionar como detectives de la historia.



1. Ánimo, detective de la historia ingresa a PADLET en la sección verde del PLE. Encontrarás el muro del PADLET y podrás con tu astucia resolver algunas preguntas. Estas te ayudarán en una discusión a través de un seminario. Por ello es de suma importancia que las resuelvas, no te rindas las preguntas están de acuerdo con lo abordado en la anterior Fase, por eso debes esforzarte. En este espacio interactivo ten en cuenta que estas preguntas indagan por tu opinión en las situaciones planteadas, así que tienes la libertad de expresar con claridad lo que piensas.
2. Enfócate en el espacio de Google Classroom. Porque allí descubrirás dos preguntas problematizadoras que te desafían, estas parten del texto y del video. Responde con tu opinión, a las preguntas ya estas cerca a tu objetivo de aprendizaje, no te rindas.
3. Ahora encontrarás la oportunidad de retroalimentar las opiniones y respuesta de mínimo tres compañeros. Es importante que tengas en cuenta que como buen detective de la historia que eres tus aportes se sustentan en lo expresado por tus compañeros.

### FASE 3:

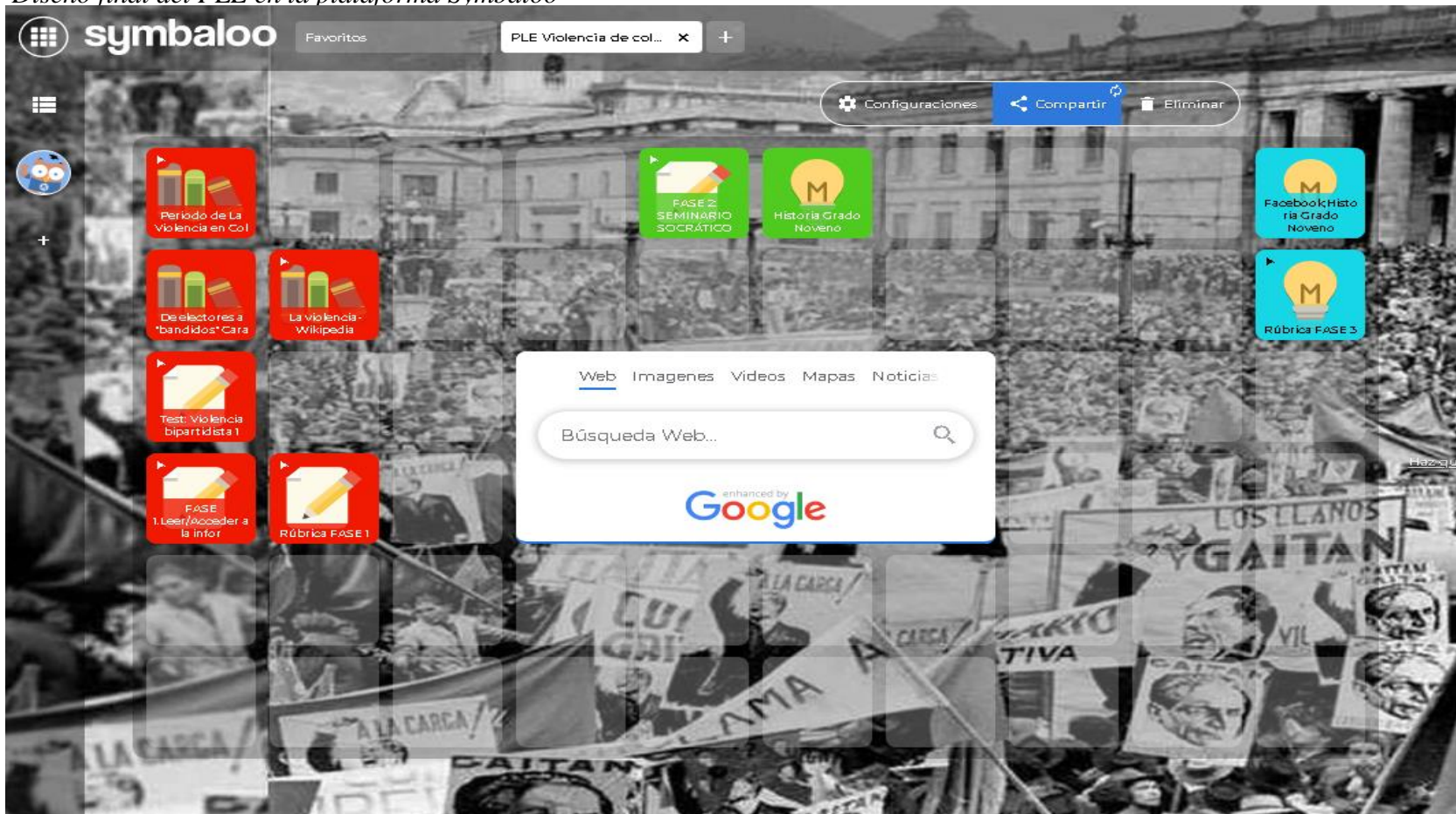
#### Es momento de compartir nuestros conocimientos



1. Detective de la historia debes estar muy atento a la guía del docente, ingresa con su usuario de Google a Symbaloo.
2. Ahora bien, no conformes con solo esa información tu eres capaz de Realizar en la web la búsqueda de un video y un documento asociados a la temática de la Violencia en 1948-1953. Con tus capacidades podrás guiar tu búsqueda sin embargo siempre ten en cuenta la rúbrica diseñada por el docente.
3. Puedes con tu esfuerzo agregar estos contenidos al PLE siguiendo las instrucciones del docente.
4. Además, en el botón compartir podrás copiar el enlace.
5. Podrás ingresar al enlace de Facebook disponible en la sección azul del PLE. Allí compartirás el enlace del PLE con tus aportes.
6. Al ser detective de la historia ya tienes la capacidad de mostrar tus habilidades en el grupo de Facebook, demostraras que tanta comprensión del tema tienes.
7. Motivarás a otros compañeros también pues socializarás con ellos y así tu ingenio crecerá.

Figura 5.

*Diseño final del PLE en la plataforma Symbaloo*



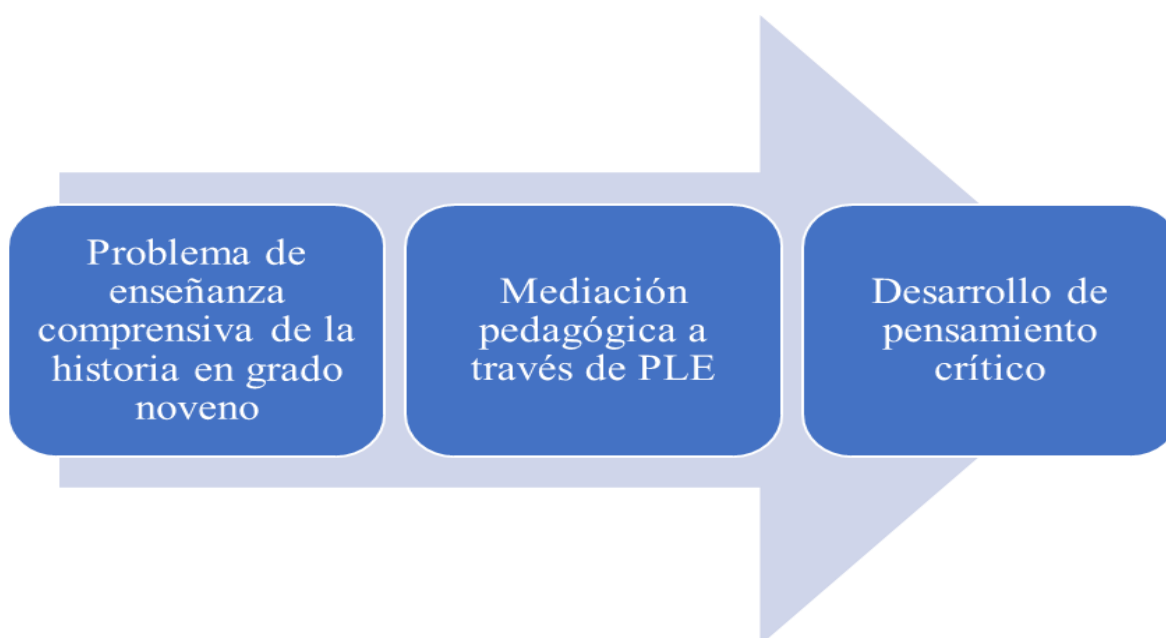
*Nota:* la plataforma Symbaloo a través del sistema de bloques permite organizar los contenidos y actividades, a través de un código cromático asignado a cada estrategia didáctica orientada al desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico. *Fuente:* elaboración propia

### **Diseño Metodológico.**

En el diseño metodológico de la investigación se da cuenta del enfoque, método y tipo de investigación. Además de los aspectos relacionados a las etapas metodológicas en la implementación del PLE y lo concerniente al diseño e implementación de los instrumentos. Antes, es pertinente señalar los elementos centrales que permitan una comprensión del objeto de estudio de la investigación:

#### **Figura 6**

*Triada conceptual de la investigación.*



*Nota:* esta triada conceptual se enmarca en los elementos secuenciales de la investigación, donde se busca la resolución del problema educativo asociado a la enseñanza de la historia en grado noveno a través de una mediación pedagógica de un ple con estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico. *Fuente:* elaboración propia.

## **Enfoque, Método y Tipo de Investigación**

La investigación se orienta a la comprensión de cómo la enseñanza comprensiva de la historia a través de un PLE permite el desarrollo del pensamiento crítico. La definición del enfoque, método y tipo de investigación en esta investigación busca la comprensión del problema asociado al desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza comprensiva de la historia. Con un enfoque mixto, en el uso de técnicas desde lo cualitativo y cuantitativo se busca la comprensión, descripción, análisis en torno al uso de un PLE para la enseñanza comprensiva de la historia de grado noveno y el desarrollo del pensamiento crítico. Desde Sampieri et al. (2007) en el enfoque mixto “se aprovechan dentro de una misma investigación datos cuantitativos y cualitativos; y debido a que todas las formas de recolección de los datos tienen sus limitaciones, el uso de un diseño mixto puede minimizar e incluso neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos.” (p. 550). Desde lo mixto, se emplean procesos sistemáticos, empíricos y críticos para la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. El diseño mixto específico parte de la triangulación concurrente, según Samperi esto permite corroborar o confirmar resultados a partir de una hipótesis

El tipo de diseño de investigación mixta dentro de la investigación se define desde la estrategia concurrente de triangulación. A partir de este diseño, desde la perspectiva de Sampieri (2007) se

“utiliza únicamente una fase de recopilación de datos, durante la cual la recopilación y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos se llevan a cabo por separado, pero de forma simultánea. Los resultados se integran durante la fase de interpretación del estudio. Por lo general, se da la misma prioridad a ambos tipos de investigación.”

Desde este autor y desde el Sampieri (2007) resulta conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa y cuantitativa bajo este tipo de diseño mixto centrado en la triangulación, se tiene una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección.

Es por ello por lo que en la presente investigación el método de investigación es el estudio de caso. Desde Stake (2010), el estudio de caso no debe confundirse con una investigación centrada en la muestra. El estudio de caso debe sentarse en el imperativo de comprender de manera inicial el caso que se plantea en la problemática. Esto desde un abordaje intrínseco al caso que se ha seleccionado. Una guía que resulta pertinente traer a colación de este autor, hacen del estudio de caso un elemento pragmático y clarificador del norte investigativo en términos de calidad del proceso:

El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio.

Naturalmente, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos. (Stake, 2010, p. 17)

Según lo anterior se procura una mirada desde una perspectiva múltiple, donde según Stake (2010), se parte de un proceso exhaustivo y multiperspectivo que permita la observación

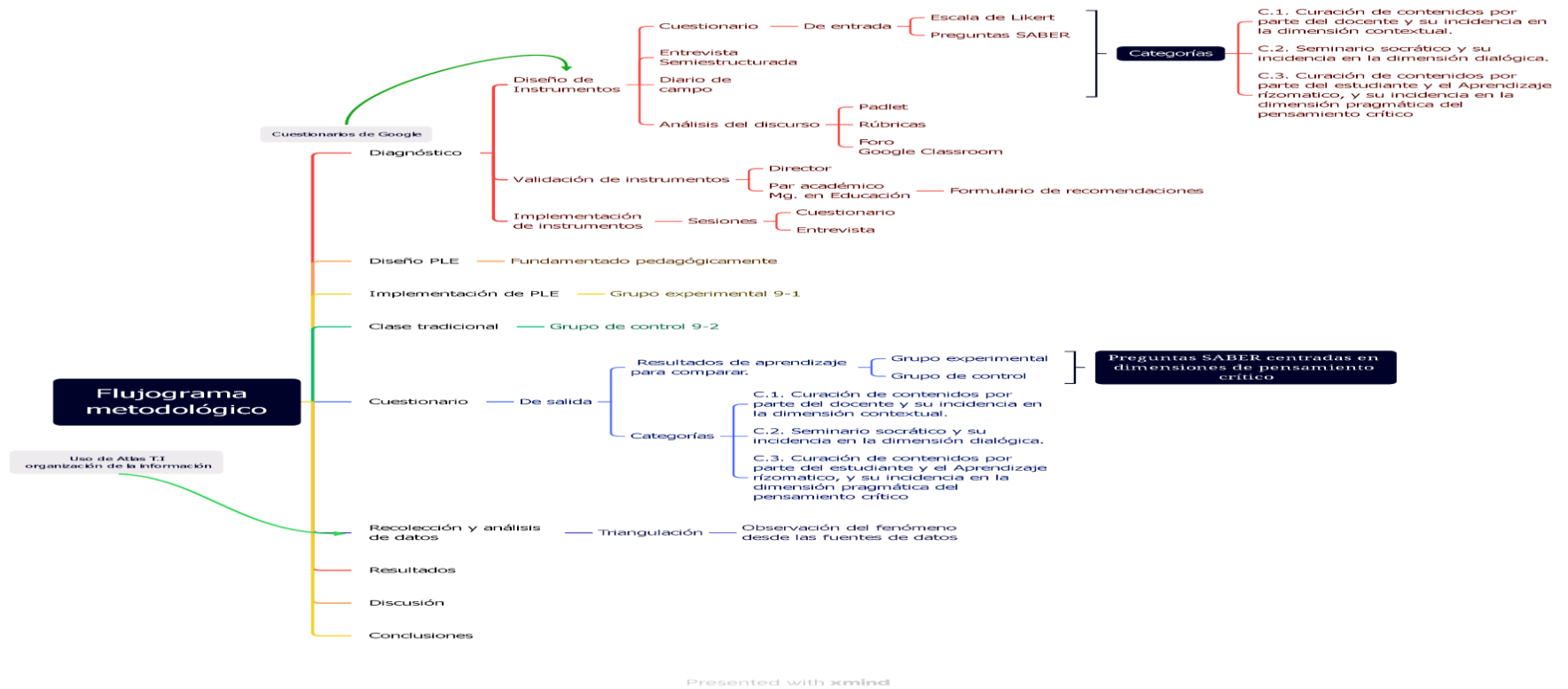
desde la multiplicidad y particularidad de un caso específico bajo la revisión de un proyecto, política pública, instituciones, programas escolares o estrategias educativas aplicadas en un contexto “real” (p. 66). En este caso, según Stake, se fundamenta e integra los diversos métodos con la finalidad comprensiva y a fondo, sustentada, de una problemática determinada; promoviendo la creación de conocimiento y/o informar el desarrollo de estrategias educativas, prácticas sociales y culturales o desarrollo profesional y corporativo (p. 66).

Otra mirada que se hace en torno a la fundamentación del uso de caso, parte de las apreciaciones de Cebreiro y Fernández (204), quienes señalan el predominio descriptivo del estudio de caso, donde confluyen diversos métodos cualitativos y cuantitativos, que no van más allá de lo que revelan los números, aceptando los aportes de la narrativa de las palabras. Según estos autores, lo clave del estudio de caso es poner en el centro de la observación y posterior análisis, los incidentes clave, las categorías descriptivas, a través de entrevistas, notas de campo, observaciones, etc. (p. 612)

Desde el sustento teórico anterior, esta investigación parte del estudio del caso de los estudiantes de 9, de la Institución Educativa se trabajará con ellos a partir de un grupo experimental y un grupo de control. Al grupo experimental se le aplicará el PLE centrado en la estrategia de enseñanza comprensiva de la historia, para el desarrollo del pensamiento crítico. El grupo de control en el desarrollo curricular y temático señalado se centra en un modelo tradicional y expositivo, centrado en el docente. El flujograma metodológico se presenta en el siguiente esquema:

Figura 7

Flujograma metodológico de la investigación.



Nota: como se muestra en el flujograma metodológico, las fases del diagnóstico, diseño e implementación del PLE, la recolección de la información y análisis de resultados se direcciona desde el enfoque y método seleccionado en la investigación. Fuente: elaboración propia.



## **Hipótesis**

La hipótesis por afirmar a lo largo de la investigación es:

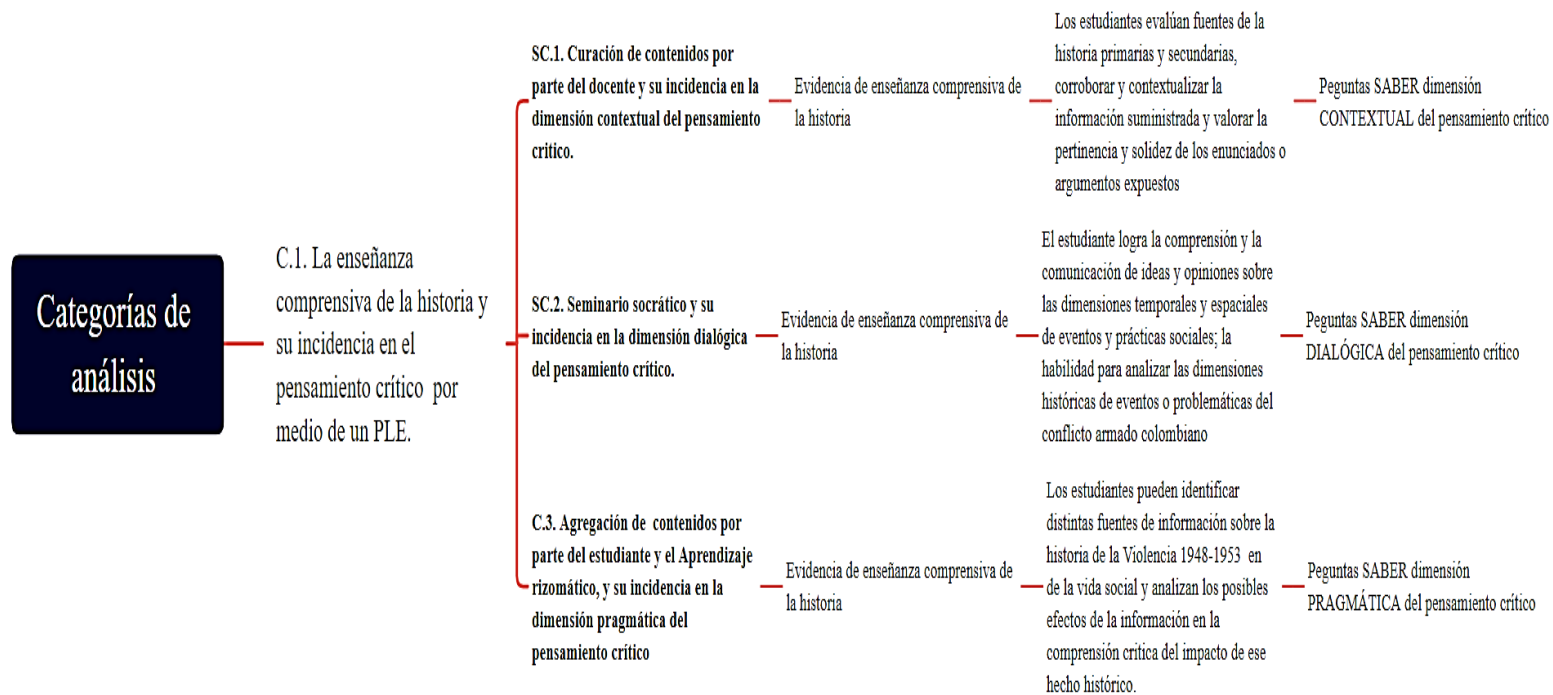
La enseñanza comprensiva de la historia, mediada por un PLE que se fundamenta en el seminario socrático, el aprendizaje rizomático y la curación de contenidos; mejora el pensamiento crítico los estudiantes de grado 9 de la IE Luis María Jiménez desde el uso de las dimensiones contextual, dialógica y pragmática.

## **Categorías:**

La categoría principal es la enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en el pensamiento crítico por medio de un PLE. De esta categoría principal se desprenden tres subcategorías, las cuales surgen de cruzar cada estrategia didáctica del PLE con la incidencia de éstas en cada dimensión del pensamiento crítico a desarrollar: la curación de contenidos y su incidencia e la dimensión contextual, el seminario socrático y su incidencia en la dimensión dialógica y la agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en la dimensión pragmática. En la triangulación de dichas categorías se busca cruzar los resultados de todas estas dimensiones para dar cuenta de cómo contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante. La categoría y las tres subcategorías se explicitan en el siguiente esquema:

Figura 8

*Categorías de análisis en la investigación.*



*Nota:* las categorías alinean cada una de las estrategias didácticas para la enseñanza comprensiva de la historia y la incidencia de estas en las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico. *Fuente:* elaboración propia

## Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos están centradas en los estudiantes, buscando indagar las categorías anteriormente expuestas. Los instrumentos formulados para la recolección de información y datos desde la investigación mixta son:

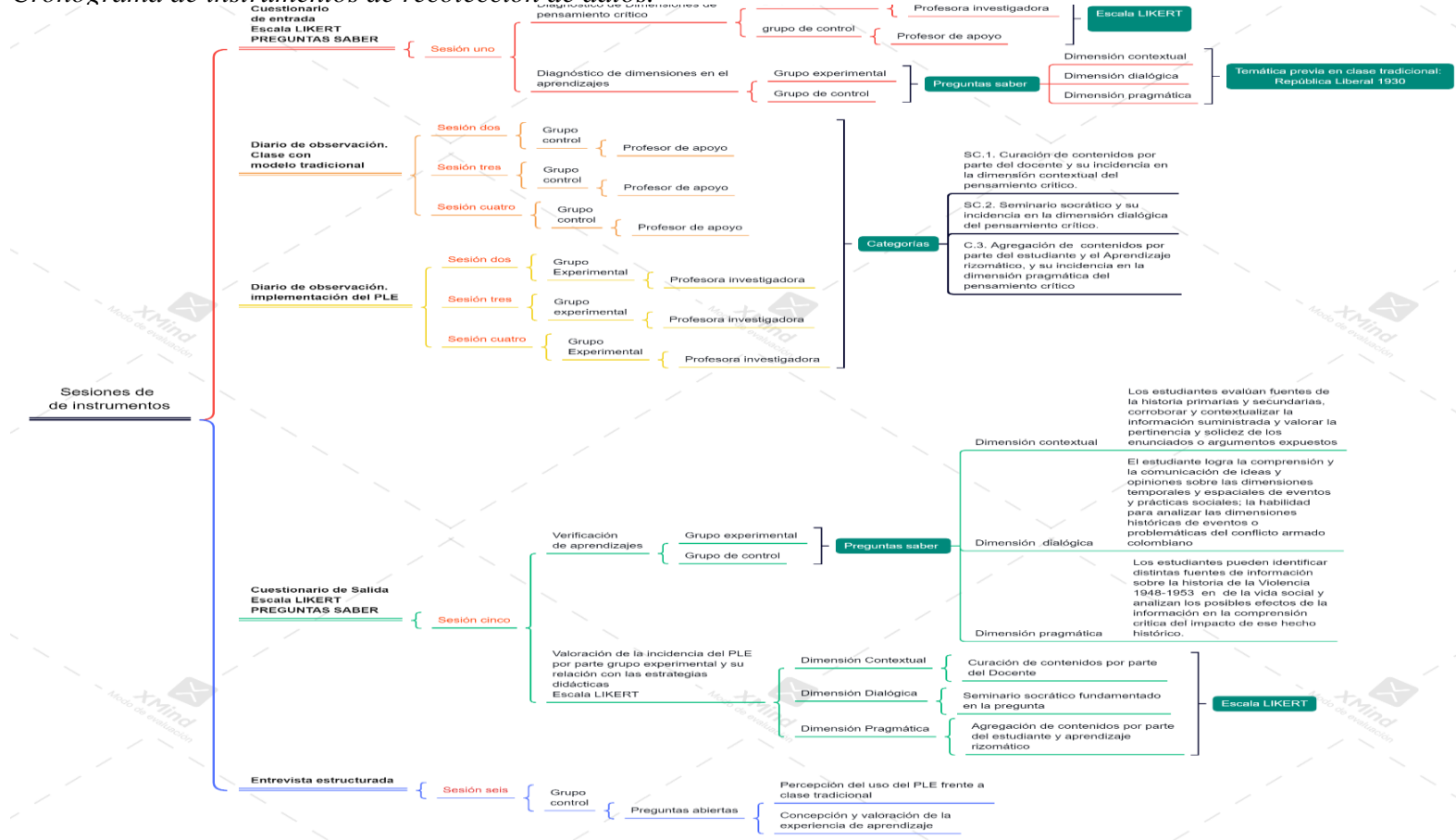
- **Cuestionario de entrada:** tiene dos partes, la escala de Likert en torno a la situación inicial de las dimensiones de pensamiento crítico. Una segunda parte cuantitativa en torno a la aplicación de estas dimensiones al resolver preguntas tipo ICFES, extraídas del material liberado y con la última temática de historia que han visto los dos grupos experimental y de control en clase tradicional.
- **Diario de observación:** con ayuda del auxiliar de investigación, el diario está dirigido a registrar en las sesiones del PLE del grupo experimental 9-1. También las clases del modelo tradicional en el grupo de control 9-2.
- **Cuestionario de salida:** tiene dos partes, la escala de Likert en torno a la situación de salida después del PLE en el grupo experimental y grupo de control. En el grupo experimental las preguntas indagan sobre el impacto del PLE en las dimensiones de pensamiento crítico. En el grupo de control las preguntas indagan sobre el impacto del modelo de clase tradicional en las dimensiones de pensamiento crítico. La segunda parte cuantitativa, indaga sobre la aplicación de estas dimensiones en preguntas tipo ICFES de la temática vista en el PLE y clase tradicional, aplicadas a los dos grupos: experimental y de control.
- **Entrevista estructurada:** para que el estudiante opine sobre lo que piensa acerca del trabajo con el PLE. Como le posibilitó el aprendizaje comprensivo de la

historia a través del acceso a las fuentes y las actividades del PLE en contraste con la clase tradicional.

El diseño de los instrumentos se relaciona directamente con los objetivos de la investigación, buscando la recolección de los datos relacionados con la incidencia de la enseñanza comprensiva de la historia a través de un PLE, para el desarrollo de las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico. Con respecto a la implementación de los instrumentos de recolección de información se desarrollará en las sesiones de clase con los estudiantes. Estas sesiones se desarrollarán sin entorpecer o generar traumatismos a las actividades escolares de los estudiantes, ya que son las clases de historia programadas en su horario semanal. La aplicación de los instrumentos se regirá bajo el siguiente flujograma de sesiones:

Figura 9

Cronograma de instrumentos de recolección de datos.



Nota: este flujograma representa la implementación y numero de sesiones para cada uno de los cuatro instrumentos de recolección de información. Se muestran los logros correspondientes a cada dimensión del pensamiento crítico. Fuente: Elaboración propia.

### ***Cuestionario de Entrada***

En el cuestionario de entrada se busca caracterizar a los estudiantes del grupo experimental antes del PLE en torno a cada dimensión del pensamiento crítico y las técnicas didácticas del aprendizaje rizomático y curación de contenidos. Según Calle (2013), cada modalidad de diagnóstico de las dimensiones de pensamiento crítico requiere de instrumentos, como los cuestionarios de respuesta cerrada permite valorar con precisión las situaciones de diagnóstico y de validación de estrategias enfocadas en analizar mejoras en el pensamiento crítico.

El cuestionario de entrada se diseña a partir de preguntas cerradas a través de la escala de Likert. Según Brunet (2004), esta escala permite la recolección de datos para medir actitudes. De acuerdo con ítems o juicios se solicita la reacción favorable o desfavorable de los estudiantes frente a ítems relacionados con situaciones asociadas al uso de las estrategias didácticas en la clase. Desde Sampieri (2007), la escala Likert plantea el diseño de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los estudiantes. Para el caso del instrumento, se presenta cada afirmación y se solicita al estudiante que relacione su respuesta eligiendo uno de los tres puntos de la escala:

1. La profesora no lo hace en clase
2. La profesora algunas veces lo hace
3. La profesora lo hace frecuentemente

Los ítems dentro de la escala se agrupan las respuestas son solicitadas en grado de muy frecuente, frecuente y poco frecuente. A cada respuesta se le asigna un valor numérico de 1 a 3.

En el cuestionario de entrada inicialmente se recolectan datos generales: nombre y curso. Estos datos son para el control de participación de los estudiantes. En las siguientes tres secciones con el uso de la escala de Likert se indaga por las percepciones del estudiante en torno al aprendizaje de las dimensiones contextual, dialógica y pragmática en relación con la técnica curación de contenidos, seminario socrático y aprendizaje rizomático en su proceso de enseñanza tradicional. Las preguntas se diseñan teniendo en cuenta los referentes teóricos.

En este sentido las preguntas se estructuran en un formulario de Google Forms. Esto para la exportación de los datos en formato XLS de Excel y poder trabajar en el programa ATLAS t.i. El cuestionario de entrada se realizará en la sesión 1, tal como lo señala el flujograma de instrumentos anteriormente señalado.

Finalmente, en una sección diagnóstica las preguntas cambian a la modalidad de selección múltiple con única opción verdadera, con preguntas liberadas por el ICFES. Una prueba académica de entrada con preguntas alineadas entre las competencias de la prueba SABER 11 y las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico. La selección de cada pregunta se hará acorde a la dimensión a evaluar para determinar la situación inicial respecto a las tres dimensiones a analizar, con la última temática que los estudiantes han desarrollado en la clase. La homologación de competencias para la búsqueda de las preguntas en el banco de preguntas liberadas por el ICFES se representa en el siguiente cuadro:

**Tabla 1***Dimensiones del pensamiento crítico y competencias Prueba Saber 11*

<b>Dimensiones pensamiento crítico y competencias de la prueba Saber 11</b>		
Dimensión pensamiento crítico	Competencia en prueba SABER 11	Logro a verificar
Dimensión contextual	Análisis crítico de fuentes y argumentos	El estudiante evalúa fuentes en la historia primarias y secundarias
Dimensión dialógica	Relación entre dimensiones presentes en una situación problema	El estudiante logra la comprensión de ideas y opiniones sobre las dimensiones temporales
Dimensión pragmática	Interpretar y análisis de perspectivas	El estudiante puede identificar distintas fuentes de información sobre la Violencia 1948-1953

*Nota:* los logros a verificar se alinean con cada una de las competencias de la prueba saber.

*Fuente:* Elaboración propia con base en la guía de orientación prueba SABER 11 calendario A 2022

### ***Implementación del PLE En Grupo Experimental Y Metodología Tradicional En Grupo De Control***

Se busca que la implementación del PLE parta del instrumento de entrada, para caracterizar las necesidades del estudiante y adicionar mejoras al diseño del PLE. Esto para que en los instrumentos de salida se pueda a través de los datos contrastar si se logró una mejora en la enseñanza comprensiva de la historia y en las dimensiones del pensamiento crítico. Este indicador de mejora es el desempeño del estudiante en las preguntas tipo ICFES asociadas a cada dimensión del pensamiento crítico.



La implementación del PLE y los instrumentos se asocian desde la lectura que el estudiante tiene del estilo de enseñanza de su profesor (en el modelo tradicional) frente al profesor que aplica el PLE. Para esto se cuenta con el apoyo de un profesor que enseñará las mismas temáticas desde lo tradicional al grupo de control, frente a la profesora investigadora que aplicará el PLE al grupo experimental. Al profesor de apoyo se le informa los términos generales de la investigación y se le solicita que prepare tres clases centrándose en los tres momentos que constituyen la estrategia con el PLE. El profesor de apoyo es de la I.E. y orienta ciencias sociales. En el siguiente cuadro se explican los momentos en los que se desarrollan las sesiones en la clase tradicional y la implementación del PLE.

**Tabla 2**

*Sesiones de implementación PLE y de clases en modelo tradicional.*

<b>Desarrollo de las sesiones con implementación del PLE y de la clase tradicional</b>		
	<b>Grupo Experimental 9-1</b>	<b>Grupo de control 9-2</b>
<b>Sesión 1</b>	Sección del PLE centrada en trabajo de los estudiantes con la Curación de contenidos por parte de la docente en el PLE y la incidencia en la dimensión contextual del pensamiento crítico	Clase tradicional centrada en Curación de contenidos por parte del profesor de apoyo y la incidencia en la dimensión contextual del pensamiento crítico
<b>Sesión 2</b>	Sección del PLE centrada en desarrollo por parte de los estudiantes del Seminario socrático en el PLE y su incidencia en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico	Clase tradicional centrada en desarrollo por parte de los estudiantes del Seminario socrático en el salón de clase y su incidencia en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico
<b>Sesión 3</b>	Sección del PLE centrada en desarrollo por parte de los estudiantes de la Agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en PLE y su incidencia en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico	Clase tradicional centrada en desarrollo por parte de los estudiantes de la Agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en el salón de clase y su incidencia en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico

*Nota:* esta tabla muestra el desarrollo de las sesiones con el grupo experimental y grupo de control *Fuente:* elaboración propia.

El PLE se aplica en 3 sesiones, la sesión 2, 3 y 4 de acuerdo con el flujograma de instrumentos señalado anteriormente. Cada sesión dura 2 horas. Igualmente, cada sesión de clase tradicional con el profesor de apoyo tiene una duración de 2 horas de acuerdo con el horario escolar de los estudiantes. La aplicación se realiza con estudiantes del grado noveno uno en clase de historia, siendo el caso del grupo experimental. Como se señaló en la parte teórica se realiza

una guía de orientación para los estudiantes, a través de un documento con las sesiones, el tipo de actividades y la estrategia de aprendizaje.

### ***Diarios De Observación.***

Este instrumento de recolección se diseña para registrar lo que hacen los estudiantes del grupo experimental 9-1 y el grupo de control 9-2, respecto a los momentos de la implementación del PLE y de la clase tradicional. Este instrumento se aplicará en la sesión 2, 3 y 4 con la ayuda de un auxiliar de investigación que realiza el registro de observaciones en el grupo experimental, y por parte de la profesora investigadora en la clase del profesor con el grupo de control. En este instrumento el auxiliar de investigación observará los datos puntuales relacionados con cada categoría. Estas van condicionadas a que en la sesión 2 se registre lo relacionado a la estrategia didáctica de la curación de contenidos por parte del docente, en la sesión 3 lo relacionado con el seminario socrático y en la sesión 4 lo relacionado con el aprendizaje rizomático. En el registro de observación es importante poner algunas secciones controladas. En cada sección se debe estar atento a observar a los estudiantes en cada uno de los dos grupos.

En el diseño del diario se debe tener en cuenta que se va a observar respecto a cada dimensión en las sesiones del PLE y la clase tradicional. Se diseña un formato Excel donde se plasman aspectos a observar en cada una de las categorías y subcategorías. En este instrumento, según Alfaro (2005) se busca una mirada reflexiva desde la interacción social, con finalidades en el análisis de las categorías con relación a las cualidades de los participantes de investigación en sus concepciones y prácticas, para el caso de esta investigación, en torno al desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje comprensivo de la historia a través del uso del PLE.

Este instrumento registra lo observado en las sesiones de trabajo, es un insumo en el análisis y triangulación. Los diarios de observación, desde la perspectiva de Krippendorff (2016), permiten la comprensión y análisis de los registros de la observación participante develan nuevas maneras de comprensión y dimensiones asociadas al problema en las interacciones de los participantes de manera natural. Además, según Carr & Kemmis (1988) “el objetivo directo y primario de la observación no es modificar la situación, sino tratar de comprenderla sin alterar el conjunto de relaciones que la constituyen como problemática” (Carr & Kemmis, 1988, p. 45).

### ***Cuestionario De Salida***

El cuestionario de salida se diseña bajo los mismos parámetros del cuestionario de entrada, considerando en el cuestionario para el grupo experimental las categorías de análisis a estudiar respecto a la evaluación de salida de la incidencia del aprendizaje comprensivo de la historia mediado por un PLE en las dimensiones del pensamiento crítico. Para ello el cuestionario de salida se diseña para el grupo experimental la escala de Likert:

1. El PLE no me ayudó en este aspecto
2. El PLE me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto
3. El PLE me permitió mejorar en este aspecto

El cuestionario de salida para el grupo de control se realiza considerando las categorías de análisis a estudiar respecto a la evaluación de salida de la incidencia del aprendizaje de la historia en el modelo de clase tradicional y la incidencia de este modelo en las dimensiones del pensamiento crítico. En cuanto al grupo de control se diseña la siguiente escala Likert:

1. La clase desarrollada en el salón no me ayudó en este aspecto
2. La clase desarrollada en el salón me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto
3. La clase desarrollada en el salón me permitió mejorar en este aspecto

Cada cuestionario de salida tiene tres secciones, cada una recolecta la información relacionada con la valoración que hace el estudiante de cada una de las dimensiones del pensamiento crítico desarrolladas en la mediación del PLE en el grupo experimental y de las clases desarrolladas en el grupo de control por el profesor de apoyo. Además de una sección cuantitativa de las preguntas liberadas por el ICFES para una prueba de salida académica con preguntas alineadas entre el saber y las dimensiones, aplicada a los dos grupos. El cuestionario de salida, en concordancia con el flujograma de instrumentos señalado, se desarrolla en la sesión 5.

### ***Entrevista Estructurada***

La entrevista estructurada permite recolectar la percepción y opinión respecto al proceso con el grupo experimental. De corte cualitativo, la entrevista se desarrolla en conversación con un propósito definido, buscando más allá de lo que se recolectó en lo escrito, dejando que lo oral en los estudiantes permite, en palabras de Cerda (2008), ver “el mundo interior se centra en conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias y conocimientos, hasta alcanzar los objetivos propuestos por los investigadores” (Cerda, 2008, pág. 45). La entrevista se realiza a los estudiantes del grupo experimental y de control, presencialmente con una duración de 60 minutos. Se plantea el protocolo previsto, saludo y agradecimientos a los estudiantes, la contextualización y objetivo de la entrevista y las preguntas orientadoras abiertas para identificar desde las tres categorías planteadas, las apreciaciones y valoraciones de los estudiantes al proceso

de aprendizaje con el PLE y el modelo tradicional. En concordancia con el flujograma de instrumentos, la sesión 5 es de aplicación de entrevistas a los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control

### ***Manejo Ético De Los Datos***

Estos instrumentos se guían bajo la política de tratamiento de datos propuesta por la UNAD, primando la protección y reserva de las identidades de los estudiantes. Para ello se diseña un formato de consentimiento informado aclarando fines, actividades y el uso que se darán a los datos. Nunca se revelará datos sensibles de los estudiantes

A nivel institucional, se gestionan los permisos con el rector informando de igual modo fines, alcances, fechas, recursos, instalaciones y procedimientos para autorizar el desarrollo de la investigación dentro de la institución y que autorice el trabajo de investigación con estudiantes. Con respecto a las consideraciones éticas se trabaja con quienes diligencian el consentimiento informado para la autorización para recolección y confidencialidad de la información, acorde a las políticas y comportamientos éticos deseables en un proceso de investigación a nivel de maestría

### ***Validación de Instrumentos***

Los instrumentos se validaron por un profesional de la educación, magíster en educación. A través de una matriz diseñada en Google Forms, se le solicita la evaluación y las recomendaciones para cada instrumento. Esta mirada externa afina la validez y coherencia de los instrumentos. Para este caso el Magister Alejandro Tibambre, licenciado en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Físico de la universidad de los Andes,

Magister en Educación de los Andes y estudiante de doctorado en historia ha realizado las veces de evaluador y validador externo de la pertinencia de los instrumentos.

### **Fases de la Investigación**

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en la fase 1 se realiza la construcción y delimitación del problema de investigación, acudiendo a una observación directa de la realidad educativa circundante al investigador, fundamentando el problema en el proceso de rastreo bibliográfico de fuentes primarias como son los resultados de pruebas de la Institución Educativa, informes académicos del grupo a trabajar, con respecto al área de ciencias sociales, análisis de la malla curricular de sociales y los documentos PEI y SIE de la institución. Además, este rastreo bibliográfico se enriqueció con producción académica relacionada con la problemática, desde el repositorio de la UNAD, la biblioteca de la universidad y bases de datos nacionales e internacionales. Una vez realizado el rastreo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo un PLE contribuye a la enseñanza comprensiva de la historia y al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 9 de la IE Luis María Jiménez?

Una vez planteado el problema y fundamentado desde el rastreo bibliográfico, se establecieron los objetivos con el fin de trazar los aspectos metodológicos y estructurales de la investigación con miras a valorar la incidencia de un PLE en la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9 de la institución educativa Luis María Jiménez de Aguazul – Casanare. De estos objetivos se deriva la justificación de la investigación, orientada a la necesidad de una comprensión del fenómeno educativo asociado a la enseñanza comprensiva de la historia, el uso de PLE en este proceso y la subsecuente relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

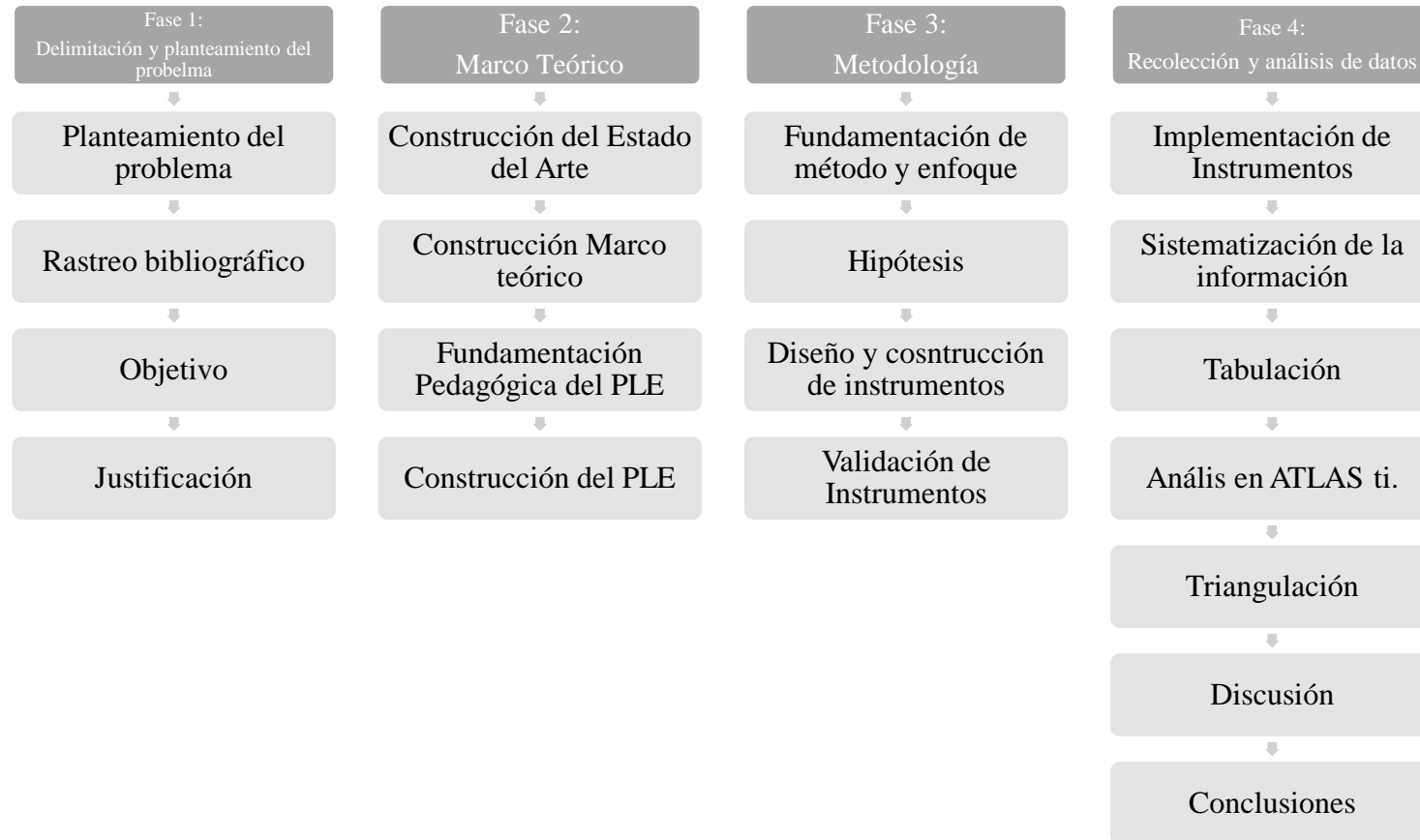
Ahora bien, la fase 2 se centró en construcción de un cuerpo teórico coherente con el propósito de establecer los antecedentes investigativos, mediante la construcción del estado del arte donde se analiza la fundamentación pedagógica del PLE, la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico. Posteriormente el marco teórico se construyó desde el análisis de investigaciones desarrolladas sobre el PLE y del desarrollo del pensamiento crítico, la enseñanza comprensiva de la historia, aprendizaje de la historia y la enseñanza desde las dimensiones contextual, dialógica y pragmática pensamiento crítico y la sociedad del conocimiento. Seguidamente, se procede a la fundamentación pedagógica y didáctica del PLE, señalando sus aspectos técnicos diseño en contenido, herramientas y estrategias didácticas de la curación de contenidos por parte del docente, el seminario socrático y la agregación de contenidos y aprendizaje rizomático. La selección de la unidad temática se realiza de acuerdo con los DBA de grado noveno en ciencias sociales y la pertinencia de estos en el proceso de enseñanza comprensiva de la historia.

En la fase 3, centrada en el diseño metodológico de la investigación, se establecen con claridad el enfoque, método y tipo de investigación, derivando de esta delimitación los instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis y triangulación de estos. La construcción de los instrumentos se centró en el cuestionario de entrada, diario de observación, entrevista estructurada y el cuestionario de salida. Se diseñan con el objetivo de valorar la situación inicial y la incidencia del PLE en el grupo experimental (Noveno 1), frente al modelo de enseñanza tradicional en el grupo de control (Noveno 2). La variable medida es la incidencia de la curación de contenidos, el seminario socrático y agregación de contenidos en las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico del estudiante. Esto para un aprendizaje comprensivo de la historia a través de un PLE. Partiendo de estos instrumentos, se



procede al diseño del PLE en la plataforma Symbaloo, centrado en la unidad temática acorde a los DBA. Cabe señalar que los instrumentos de recolección y el PLE se someten a proceso de validación por parte de pares académicos y director de tesis, buscando la realimentación y mejora de estos con miras a un uso del lenguaje y metodologías comprensivas acordes al grado de escolaridad de los estudiantes.

Seguidamente, en la fase 4, una vez diseñados los instrumentos y el PLE se procederá a la aplicación de estos y la recolección de datos. La aplicación de cada instrumento obedece al propósito de indagar y analizar la incidencia que tiene el PLE bajo la enseñanza comprensiva de la historia en el desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes. Una vez implementado el PLE y aplicados los instrumentos, se procede a la sistematización y análisis de los datos. Para esta investigación se usa el programa ATLAS T.I y el Microsoft Excel para el caso de los instrumentos de diagnóstico. El instrumento de diagnóstico y de salida se realiza a través de Google Forms, permitiendo con facilidad el proceso de recolección, tabulación, análisis de datos y su posterior discusión. La entrevista se implementa al final a los dos grupos, de manera presencial.

**Figura 10***Etapas de la investigación*

*Nota:* las etapas de la investigación señalan como desde la delimitación del problema se traza una ruta que permita la coherencia y solidez de la investigación en cada una de las fases. *Fuente:* elaboración propia

### **Caracterización de la Institución**

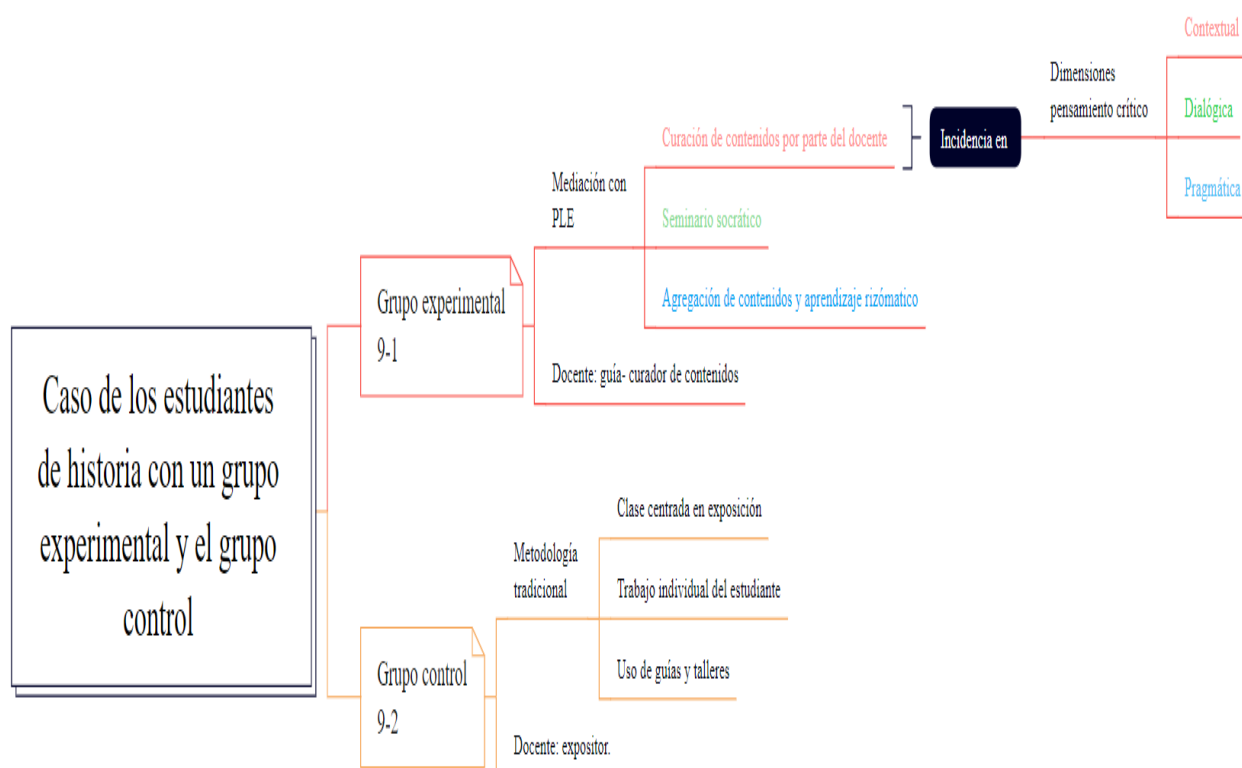
La I.E. Luís María Jiménez, del área rural del municipio de Aguazul, departamento del Casanare, está conformada por 34 docentes, quienes atienden a cerca de 650 estudiantes provenientes del área rural de los llanos orientales. Estos estudiantes pertenecen al nivel socioeconómico del estrato 1 y 2 con acudientes y/o padres de familia, dedicados al trabajo de las fincas aledañas como encargados o trabajan por días (latifundio) y sus ingresos no superan el salario mínimo. Esta población se caracteriza por bajos niveles de escolaridad donde gran parte de la población no supera la primaria. Además, es común que la población sea flotante por las características anteriormente mencionadas, bajo la disponibilidad de trabajo.

## Caracterización de la muestra

La población para esta investigación son 7 estudiantes de grado 9-1 y 8 estudiantes de grado 9-2 de la I.E. Luís María Jiménez. Edades comprendidas entre los 14 y 19 años. Para la selección de la muestra se considera pertinente, el muestreo por conveniencia, la cual según Otzen (2017), es una técnica de muestreo de carácter no probabilístico y no aleatorio la cual permite crear muestras en concordancia con las facilidades para el acceso a las personas que van a ser parte de la muestra, dentro de un intervalo de tiempo o cualquier otra particularidad que resulte pragmática en la población a analizar. (Otzen, 2017, p. 229).

### Figura 11

#### *Grupo experimental y de control*



*Nota:* en el gráfico se señalan como el grupo experimental realizará la mediación pedagógica con el PLE frente al modelo de enseñanza tradicional en el aula en torno a la enseñanza comprensiva la historia. *Fuente:* elaboración propia

En este sentido, en el muestreo por conveniencia el investigador elige a los miembros teniendo en cuenta la proximidad, con aspectos que contemplan modelar una representatividad con respecto a toda la población. Al usar esta técnica, la observación de hábitos, comportamientos, actitudes y rendimientos resulta pertinente. Es necesario señalar que se trabaja solo con los estudiantes que diligenciaron consentimiento informado dadas las directrices éticas de la UNAD y de la I.E. en el tratamiento de datos de menores de edad.

**Tabla 3**

*Caracterización del grupo experimental y de control*

<b>Grupo Experimental Grado 9-1</b>	
Género	Número de estudiantes
Mujeres	4
Hombres	3
Total	7
<b>Grupo Control Grado 9-2</b>	
Género	Número de estudiantes
Mujeres	4
Hombres	4
Total	8

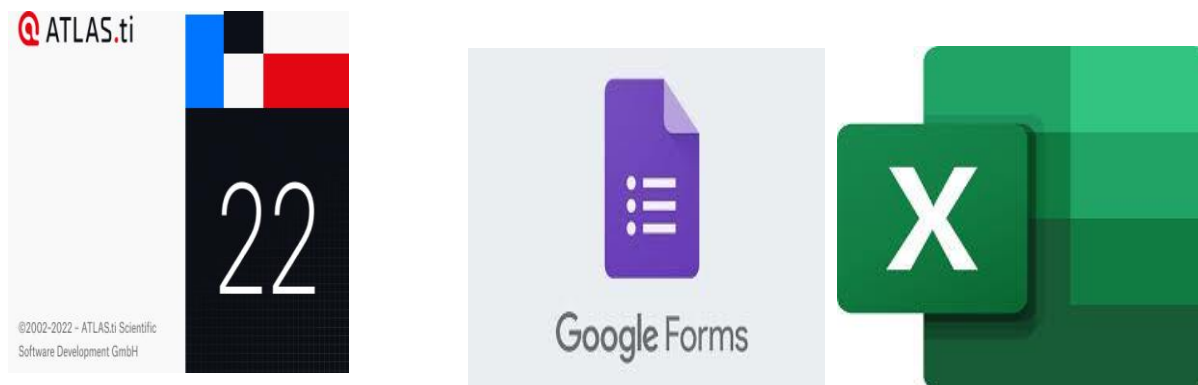
*Nota:* la selección de los estudiantes para el trabajo de investigación respecto a la implementación del PLE en el grupo experimental 9-1 y el grupo de control con la clase tradicional 9-2 se seleccionó en concordancia con los criterios éticos de la universidad para el desarrollo de la investigación y de la institución educativa con el uso de consentimientos informados. *Fuente:* Elaboración propia.

## Software para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos

Para el apoyo en el proceso de análisis y triangulación en la investigación, se emplea el software especializado Atlas. Ti 2022, para el análisis de las entrevistas y datos cualitativos. Para la recolección de los datos se usa la plataforma Google Forms, la sistematización y tabulación de datos se realizó en Microsoft Excel. Estas herramientas digitales permiten el trabajo de sistematizar y analizar los datos recolectados, para poder así proceder con la triangulación e interpretación. Desde este proceso, se busca que los datos que se categoricen categorías se empalmen con el planteamiento del problema, marco teórico y los instrumentos aplicados a los grupos experimental y de control.

### Figura 12

*Software empleado en el proceso de análisis y triangulación.*



*Nota:* software usado en el análisis de datos y en la triangulación de la información. *Fuente:* logos oficiales de Google Forms, Microsoft Excel y Atlas.ti versión 2022. Marcas registradas.

Partiendo de los datos obtenidos en los instrumentos de recolección de datos, se toma como referencia la propuesta de Vásquez (2013) para la comprensión del fenómeno desde las distintas fuentes de información. Con la categorización y con el uso de la información

recolectada, se busca a la luz de los aportes del marco teórico corroborar la hipótesis planteada. En una visión completa desde el planteamiento del problema, los resultados desde la triangulación de manera clara deben orientar los datos a un diálogo entre teoría, los datos y la interpretación del investigador. Desde Martínez (1995) el análisis de la información en la investigación mixta no admite el conocimiento a priori de ninguna clase, con relación al contenido de los datos y la información de lo cualitativo y lo cuantitativo. Desde este autor se propone explicar

“respecto de cada dato, de qué modo construye la categoría o significación en función de su uso en el contexto de la investigación en la que aparece. El significado dentro de los análisis es una construcción cuya materia prima es lo efectivamente recabado en los datos, sin recurrir al conocimiento que se tenga de las ideas o de la cultura de determinada comunidad.” (p, 83)

El análisis de la información en esta investigación busca hacer un seguimiento cualitativo y cuantitativo al proceso de aprendizaje del estudiante durante el PLE y el modelo de clase tradicional en la enseñanza de la historia y su incidencia en el pensamiento crítico.

En este sentido, ahora se describe el proceso de análisis con cada uno de los instrumentos. El cuestionario de entrada y de salida se aplicó a la muestra seleccionada para los grupos experimental con 7 estudiantes y el grupo de control con 8 estudiante, con un total de 15 estudiantes de grado noveno. Se implementó a través de Google Forms, en un cuestionario aplicado en la sala de Vive digital del colegio. Este cuestionario de entrada, en una primera sesión recopiló bajo el modelo de escala de Likert el diagnóstico en torno las valoraciones que los estudiantes hacen de las estrategias didácticas de la curación de contenidos por parte del

docente, el desarrollo de seminarios socráticos centrados en la pregunta y las acciones de agregación de contenidos por parte de los estudiantes en el desarrollo de las clases en el modelo tradicional. Ahora bien, los datos de esta primera parte del cuestionario de entrada se obtienen desde Google Forms y se tabulan esta información en Microsoft Excel los siguientes resultados:

**Tabla 4**

*Tabulación de información cuestionario de entrada*

<b>Curación de contenidos por parte de la docente en clase tradicional</b>			
	1. La profesora no lo hace en clase	2. La profesora algunas veces lo hace	3. La profesora lo hace frecuentemente
<b>Grupo Experimental 9-1</b>	30%	47%	23%
<b>Grupo Control 9-2</b>	28%	40%	32%
<b>Seminario socrático en clase tradicional</b>			
	1. La profesora no lo hace en clase	2. La profesora algunas veces lo hace	3. La profesora lo hace frecuentemente
<b>Grupo Experimental 9-1</b>	34%	45%	21%
<b>Grupo Control 9-2</b>	65%	18%	17%
<b>Agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en clase tradicional</b>			
	1. La profesora no lo hace en clase	2. La profesora algunas veces lo hace	3. La profesora lo hace frecuentemente
<b>Grupo Experimental 9-1</b>	71%	20%	9%
<b>Grupo Control 9-2</b>	59%	33%	8%

*Fuente:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia



En una segunda sección en el cuestionario de carácter diagnóstico y evaluativo, los estudiantes desarrollaron un cuestionario de preguntas SABER liberadas por el ICFES y centradas en la temática que los estudiantes estaban trabajando previamente según la planeación curricular: la República Liberal 1930. Los datos de esta segunda parte del cuestionario de entrada se tabulan en Microsoft Excel obteniendo la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Tabulación diagnóstico grupo experimental y control preguntas SABER*

<b>Valoración de las Dimensiones del Pensamiento Crítico en Preguntas Saber</b>			
	Dimensión contextual: evalúan fuentes de la historia primarias y secundarias, corroborar y contextualizar la información suministrada	Dimensión dialógica: logra la comprensión y la comunicación de ideas y opiniones sobre las dimensiones temporales y espaciales de eventos y prácticas sociales	Dimensión Pragmática: identificar distintas fuentes de información sobre la historia de la República Liberal 1930-1946 en la vida social y analizan los posibles efectos de la información en la comprensión crítica
Grupo Experimental 9-1	28%	42%	14%
Grupo Control 9-2	43%	14%	14%

*Fuente:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

En el cuestionario de salida se indagó en una primera sección del cuestionario, con el modelo de escala de Likert, el diagnóstico en torno las valoraciones que los estudiantes hacen de las estrategias didácticas de la curación de contenidos por parte del docente, el desarrollo de seminarios socráticos centrados en la pregunta y las acciones de agregación de contenidos por

parte de los estudiantes del grupo experimental después de la implementación del PLE. En el grupo de control, el cuestionario de salida indagó sobre las valoraciones que los estudiantes hacen de las estrategias didácticas de la curación de contenidos por parte del docente, el desarrollo de seminarios socráticos centrados en la pregunta y las acciones de agregación de contenidos por parte de los estudiantes en el modelo de la clase tradicional. Los datos de esta primera parte del cuestionario de salida se obtienen desde Google Forms y se tabula esta información en Microsoft Excel los siguientes resultados:

**Tabla 6**

*Tabulación datos cuestionario de salida grupo experimental y de control*

<b>Curación de contenidos por parte del docente</b>			
	1. El PLE no me ayudó en este aspecto	2. El PLE me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto	3. El PLE me permitió mejorar en este aspecto
<b>Grupo Experimental 9-1</b>	0%	21%	79%
	1. La clase desarrollada en el salón no me ayudó en este aspecto	2. La clase desarrollada en el salón me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto	3. La clase desarrollada en el salón me permitió mejorar en este aspecto
<b>Grupo Control 9-2</b>	82%	10%	8%
<b>Seminario socrático</b>			
	1. El PLE no me ayudó en este aspecto	2. El PLE me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto	3. El PLE me permitió mejorar en este aspecto
<b>Grupo Experimental 9-1</b>	0%	11%	89%
	1. La clase desarrollada en el salón no me ayudó en este aspecto	2. La clase desarrollada en el salón me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto	3. La clase desarrollada en el salón me permitió mejorar en este aspecto
<b>Grupo Control 9-2</b>	65%	27%	8%
<b>Agregación de contenidos y aprendizaje rizomático</b>			
	1. El PLE no me ayudó en este aspecto	2. El PLE me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto	3. El PLE me permitió mejorar en este aspecto
<b>Grupo Experimental 9-1</b>	0%	25%	75%
	1. La clase desarrollada en el salón no me ayudó en este aspecto	2. La clase desarrollada en el salón me ayudó parcialmente a mejorar en este aspecto	3. La clase desarrollada en el salón me permitió mejorar en este aspecto
<b>Grupo Control 9-2</b>	71%	20%	9%

*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

En una segunda sección de carácter cuantitativo, los estudiantes desarrollaron un cuestionario de preguntas saber, liberadas por el ICFES y centradas en la temática que los seleccionada para el uso del PLE planeación curricular: la violencia 1948-1953. Los datos de esta segunda parte del cuestionario de entrada se obtienen Se tabula esta información en Microsoft Excel obteniendo la siguiente tabla:

**Tabla 7**

*Tabulación evaluación de salida preguntas SABER dimensiones de pensamiento critico*

Pensamiento critico en preguntas saber en PLE grupo experimental y clase tradicional en grupo de control Salida			
	Dimensión contextual: evalúan fuentes de la historia primarias y secundarias, corroborar y contextualizar la información suministrada	Dimensión dialógica: logra la comprensión y la comunicación de ideas y opiniones sobre las dimensiones temporales y espaciales de eventos y prácticas sociales	Dimensión Pragmática: identificar distintas fuentes de información sobre la historia de La violencia 1948 -1953 en la vida social y analizan los posibles efectos de la información en la comprensión critica
Grupo Experimental 9-1	87%	71%	71%
Grupo Control 9-2	42%	35%	35%

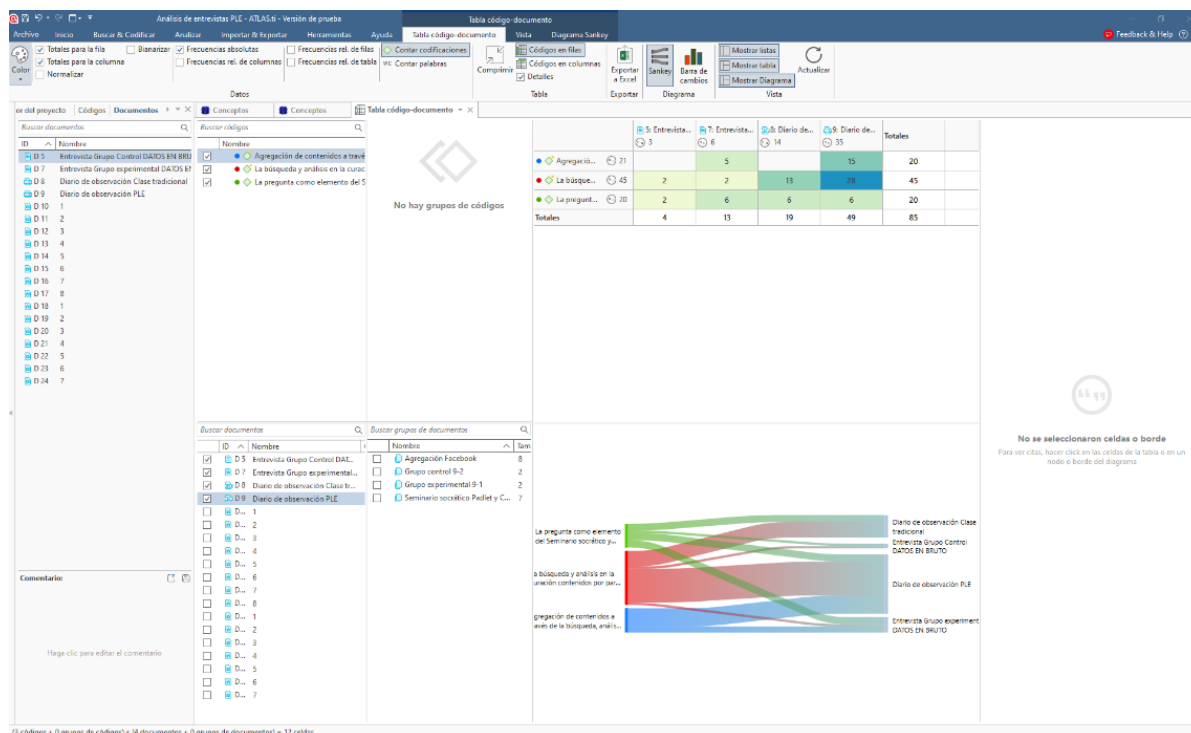
*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

El registro del diario de observación se realizó para las sesiones de desarrollo del PLE por parte de un investigador auxiliar que apuntó las incidencias siguiendo los parámetros de observación para cada categoría. Para el análisis de la información, se usó el software Atlas t.i. 2022. El diario de observación para las sesiones de clase tradicional fue diligenciado por la

investigadora principal, evitando en todo momento viciar o generar ruido en los datos apuntando de manera objetiva el desarrollo de la clase por parte del profesor de apoyo en el grupo de apoyo. Este diario de observación se analizó también con el programa Atlas ti 2022. Una vez organizada y sistematizada la información de los diarios de observación está permitió la construcción de códigos para el trabajo de triangulación a través de las categorías planteadas en la investigación. Prueba de esto es el análisis a través de las nubes de conceptos y la tabla de recurrencias que se muestran en las siguientes figuras.

### Figura 13

#### Análisis y recurrencias en programas ATLAS ti 2022

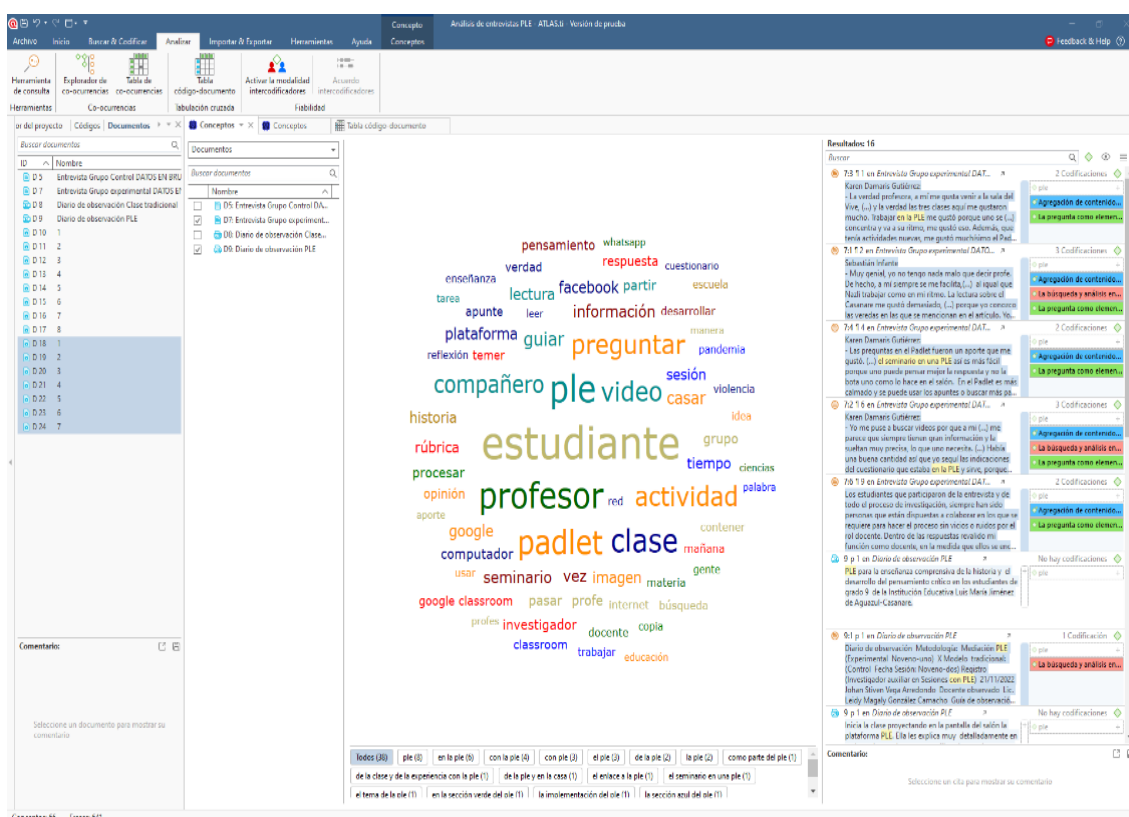


*Nota:* el proceso de análisis de los diarios de campo en el programa Atlas ti permitió a través de las recurrencias la codificación de fragmentos y extractos que permitan el trabajo de discusión y

resultados en los datos cuantitativos. *Fuente:* captura de pantalla del proceso de trabajo con el programa Atlas ti 2022.

**Figura 14**

*Construcción nubes de conceptos en ATLAS ti 2022*



*Nota:* la función de búsqueda de conceptos facilita el proceso en los diarios de campo y en las entrevistas de codificar los extractos de acuerdo con las categorías planteadas en la investigación.

*Fuente:* captura de pantalla del proceso de trabajo con el programa Atlas ti 2022.

La entrevista estructurada se realizó al grupo experimental y de control, siguiendo el protocolo dispuesto para este instrumento y con el apoyo del investigador auxiliar en la grabación de audio y la transcripción de estas. Finalmente, el proceso de análisis para la entrevista estructurada aplicada a los 2 grupos se realizó a través del programa Atlas ti 2022, lo cual

favoreció al igual que en los diarios de campo el proceso de organización y codificación de los fragmentos que permitieran el análisis cualitativo y triangulación con lo cuantitativo de las percepciones del proceso que los estudiantes manifestaron a través de la entrevista. La codificación y el rastreo de esos fragmentos permite un diálogo en el análisis de resultados entre los datos cualitativos y cuantitativos que favorece la construcción de análisis en torno a las categorías y la discusión de los resultados a la luz del sustento teórico de la investigación. El proceso realizado en Atlas t.i 2022 se muestra en las siguientes figuras:

Figura 15.

## Codificación y categorización de entrevistas y diarios en ATLAS ti 2022

The screenshot displays the ATLAS.ti 2022 software interface. The main window shows a list of documents on the left, a central text area with highlighted segments, and a right sidebar for code management. The highlighted text in the main pane includes various entries from interviews and diaries, such as "La búsqueda y análisis en la curación contenidos por parte del docente..." and "La pregunta como elemento del Seminario social...". The right sidebar shows a list of codes with their respective counts, such as "Agrupación de contenidos a través de la búsqueda, análisis y evaluación de la información..." and "La búsqueda y análisis en la curación contenidos por parte del docente...". The bottom of the interface shows a comment section.

*Nota:* para el análisis de la entrevista la concurrencia de los códigos permitió listar los fragmentos y extractos en torno a las categorías de análisis. *Fuente:* captura de pantalla del proceso de trabajo con el programa ATLAS ti 2022.



En síntesis, la organización y el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información, se ve potencializado por la implementación de software especializado para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos. El uso de estos programas informáticos son valiosas herramientas que en la tabulación y el análisis de los instrumentos permite la organización de los resultados y el proceso de triangulación.

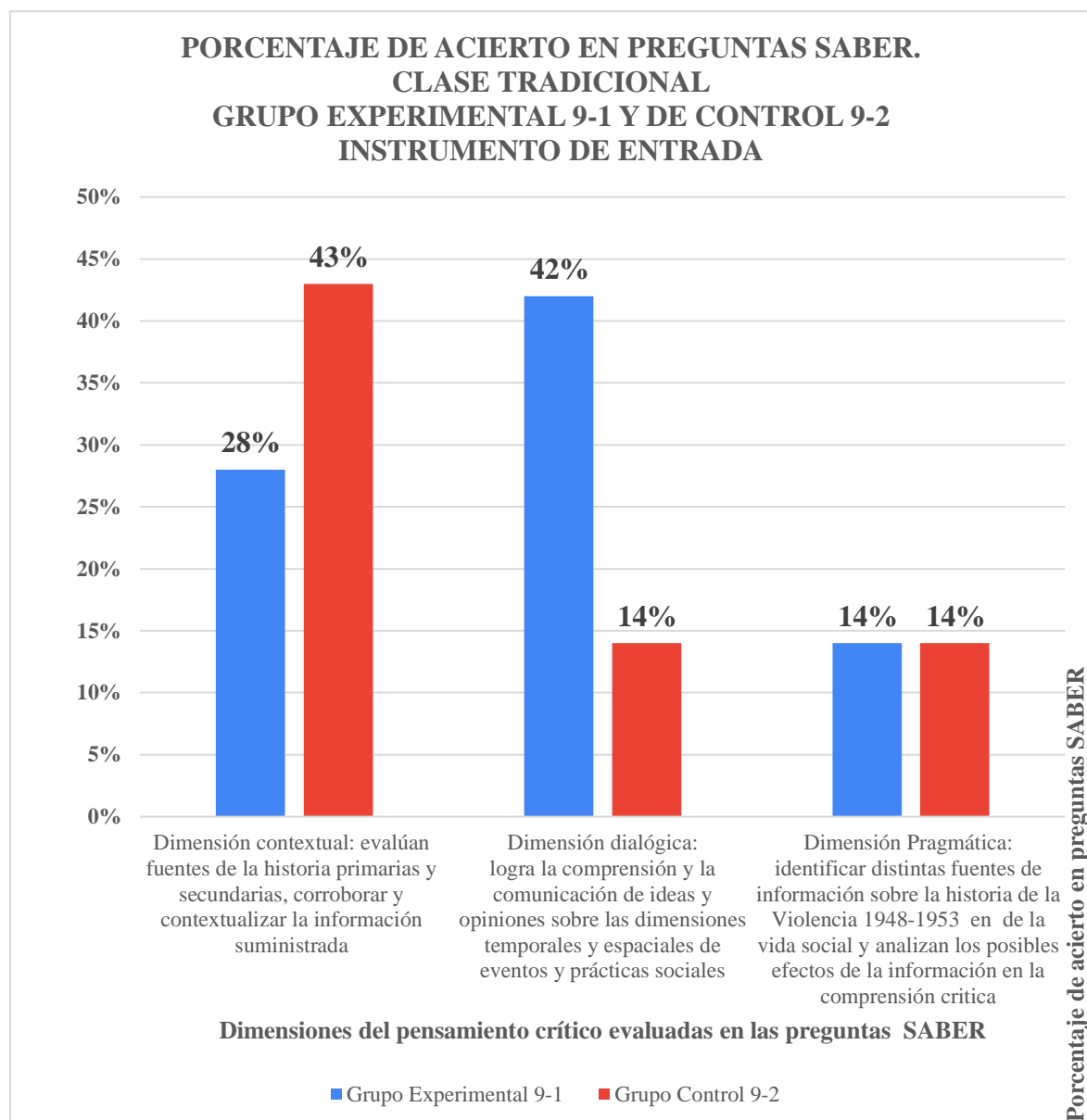
## Resultados de la Investigación

Los resultados que a continuación se presentan dan cuenta de un análisis que permite valorar la incidencia de la enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en el pensamiento crítico por medio de un PLE. Esto a través de tres categorías que permite medir la incidencia de cada estrategia didáctica de la enseñanza comprensiva de la historia en cada una de las tres dimensiones del pensamiento crítico.

La situación inicial en torno a la dimensión contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico se valoró a través del instrumento de cuestionario de entrada aplicado al grupo experimental y al grupo de control. En la sección cuantitativa de este cuestionario de entrada se valoró cada una de las competencias asociadas a las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico en la resolución de preguntas SABER. Los resultados en torno al porcentaje de acierto en cada una de las preguntas agrupadas en las dimensiones muestran que en la dimensión contextual los estudiantes del grupo de control tienen un porcentaje de acierto de 43% frente a un 28% del grupo experimental. En la dimensión dialógica el grupo experimental tiene un porcentaje de acierto del 42% frente a un 14% del grupo de control. En la dimensión pragmática ambos grupos presentaron un porcentaje de acierto del 14%. En la figura 16 se puede evidenciar como inicialmente en el diagnóstico los estudiantes del grupo de control tienen un mejor desempeño en la dimensión contextual frente del grupo experimental. Situación que se revierte en la dimensión dialógica donde hay mejor desempeño del grupo experimental. Es de destacar que ninguno de los grupos supera el 50% en el acierto de las preguntas.

**Figura 16.**

*Desempeño estudiantes grupo experimental y de control preguntas tipo SABER y dimensiones del pensamiento crítico. Instrumento de entrada*



*Nota:* el gráfico presenta un análisis comparativo del desempeño en las preguntas tipo pruebas SABER asociadas a cada una de las dimensiones del pensamiento crítico. Preguntas que se realizaron con temáticas vistas bajo el modelo de enseñanza tradicional como situación inicial con el cual estaban trabajando los estudiantes. *Fuente:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms.

### **La Estrategia Didáctica de la Curación de Contenidos por Parte del Docente y su Incidencia en la Dimensión Contextual del Pensamiento Crítico.**

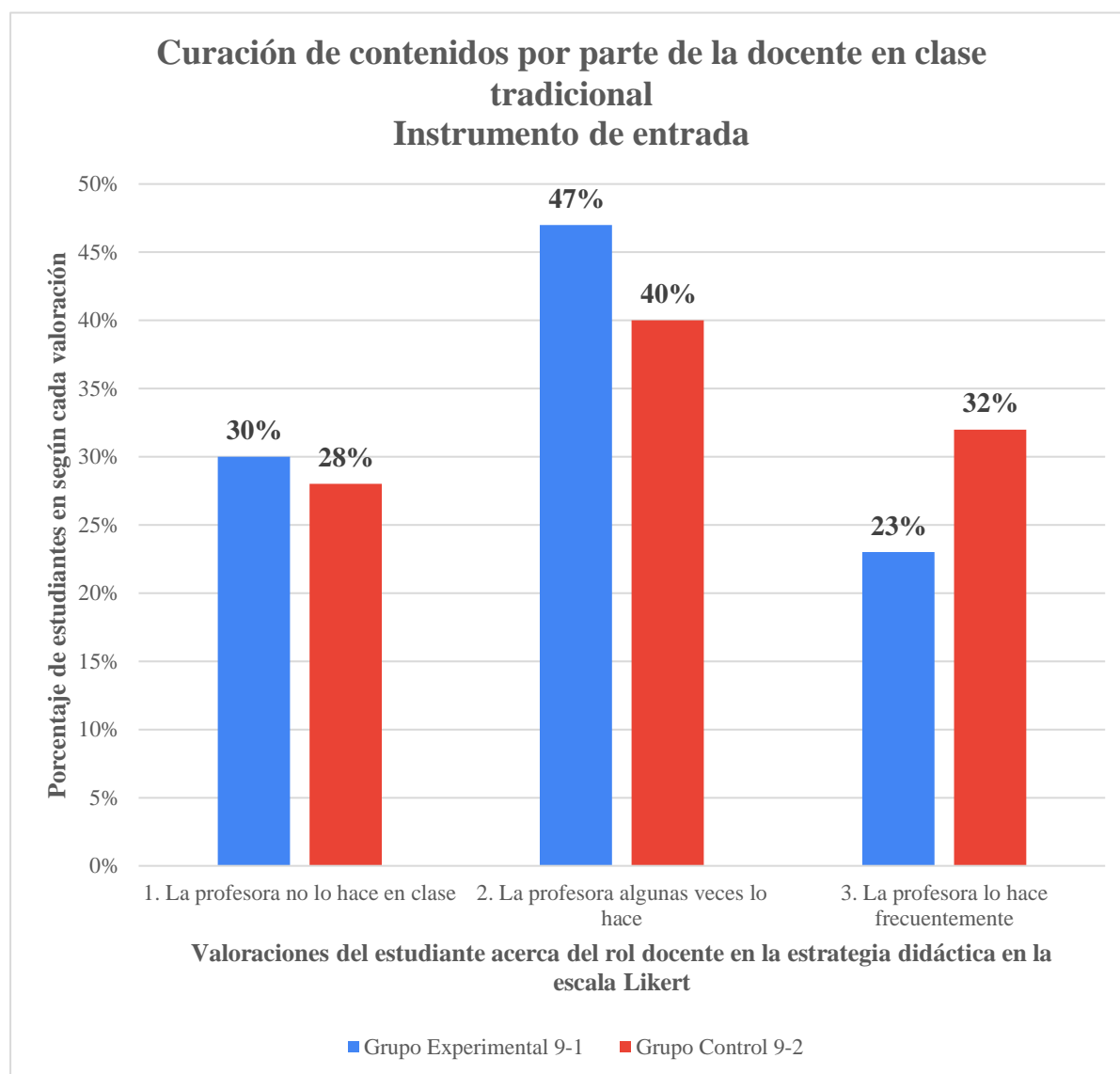
Una vez analizada la situación inicial respecto a las dimensiones del pensamiento crítico presentes en el aprendizaje del modelo tradicional en los estudiantes de grado noveno, es necesario centrar el análisis en torno a la incidencia de la curación de contenidos por parte de la docente, en su proceso de enseñanza bajo el modelo tradicional en los grupos experimental y de control. En la figura 17 se puede ver cómo a través de los juicios de valor en la escala Likert, los estudiantes asumen un rol valorativo entorno al papel de la docente en torno a la estrategia didáctica de la curación de contenidos en el proceso de enseñanza comprensiva de la historia.

Se puede observar que un 47% de los estudiantes del grupo experimental valoró el rol docente en el papel de la curación de contenidos como una actividad ocasional dentro de las clases en el modelo tradicional, frente a un 40% del grupo de control. Con un 30% de los estudiantes del grupo experimental y con un 28% del grupo de control, la valoración del docente en torno al uso de la curación de contenidos para la enseñanza de la historia en el modelo tradicional fue baja en torno a que no realiza dicha estrategia didáctica. Sin embargo, un 23% de los estudiantes del grupo experimental considera que el docente frecuentemente realiza curación de contenidos en la clase tradicional. Esta valoración la otorga un 32% del grupo de control.

El contraste en torno a estas percepciones en el grupo experimental y el grupo de control, permite inferir una posición orientada a la percepción sobre lo ocasional de la curación de contenidos por parte de la docente en el desarrollo de las clases bajo el modelo tradicional en la enseñanza de la historia.

**Figura 17**

*Valoración escala Likert Estrategia curación de contenidos en clase tradicional.*

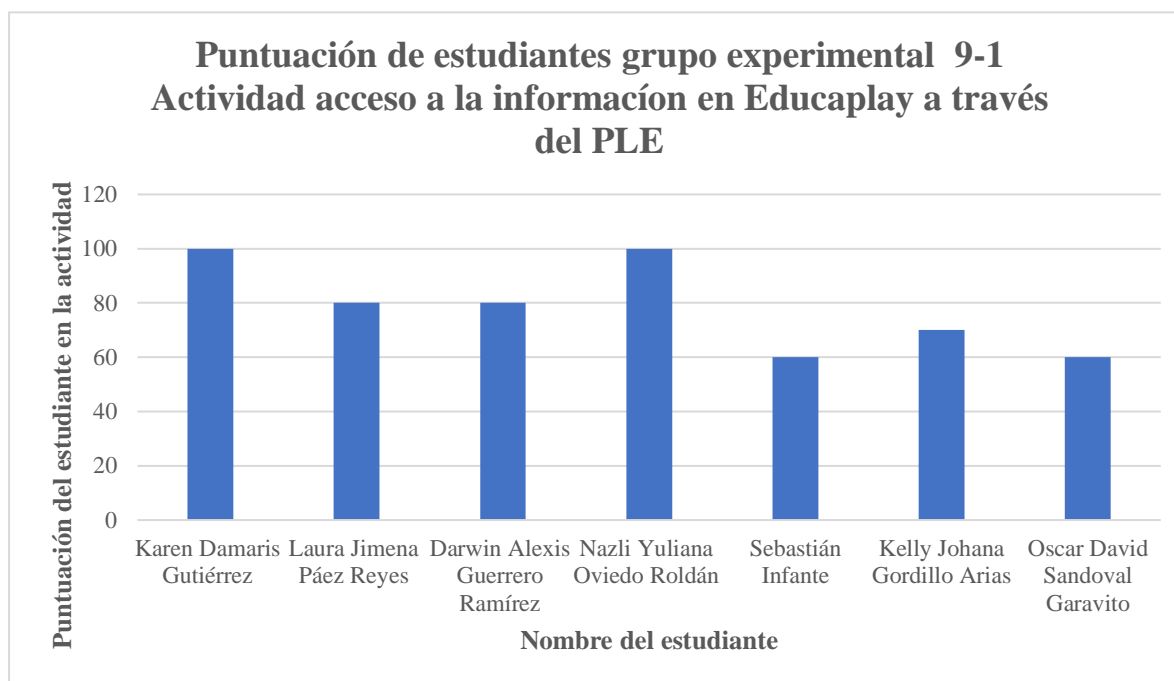


*Nota:* para la valoración del rol docente en la estrategia didáctica la curación de contenidos en el modelo de clase tradicional como situación inicial, se empleó la escala de Likert con juicios valorativos que le ayudarán al estudiante a identificar el uso de esta estrategia didáctica por parte de la docente en las clases tradicionales. *Fuente:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms

Una vez abordadas las percepciones iniciales en torno a la curación de contenidos bajo el modelo de clase tradicional, por parte de ambos grupos, en la implementación del PLE en el grupo experimental, la sesión uno está centrado en la curación de contenidos por parte de la docente y el acceso a la información por parte de los estudiantes. Se puede observar a través de una actividad evaluativa en Educaplay dentro del PLE, cómo los estudiantes una vez accedieron con autonomía a las fuentes de información (vídeo, artículo corto y texto wiki), obtuvieron una puntuación superior a 60 en preguntas asociadas a la dimensión contextual del pensamiento crítico y centradas en el acceso a la información y la aplicación del mismo en su proceso de aprendizaje de la historia. En la figura 18 se puede observar en detalle el rendimiento de los estudiantes del grupo experimental.

## Figura 18

*Desempeño grupo experimental actividad en Educaplay.*

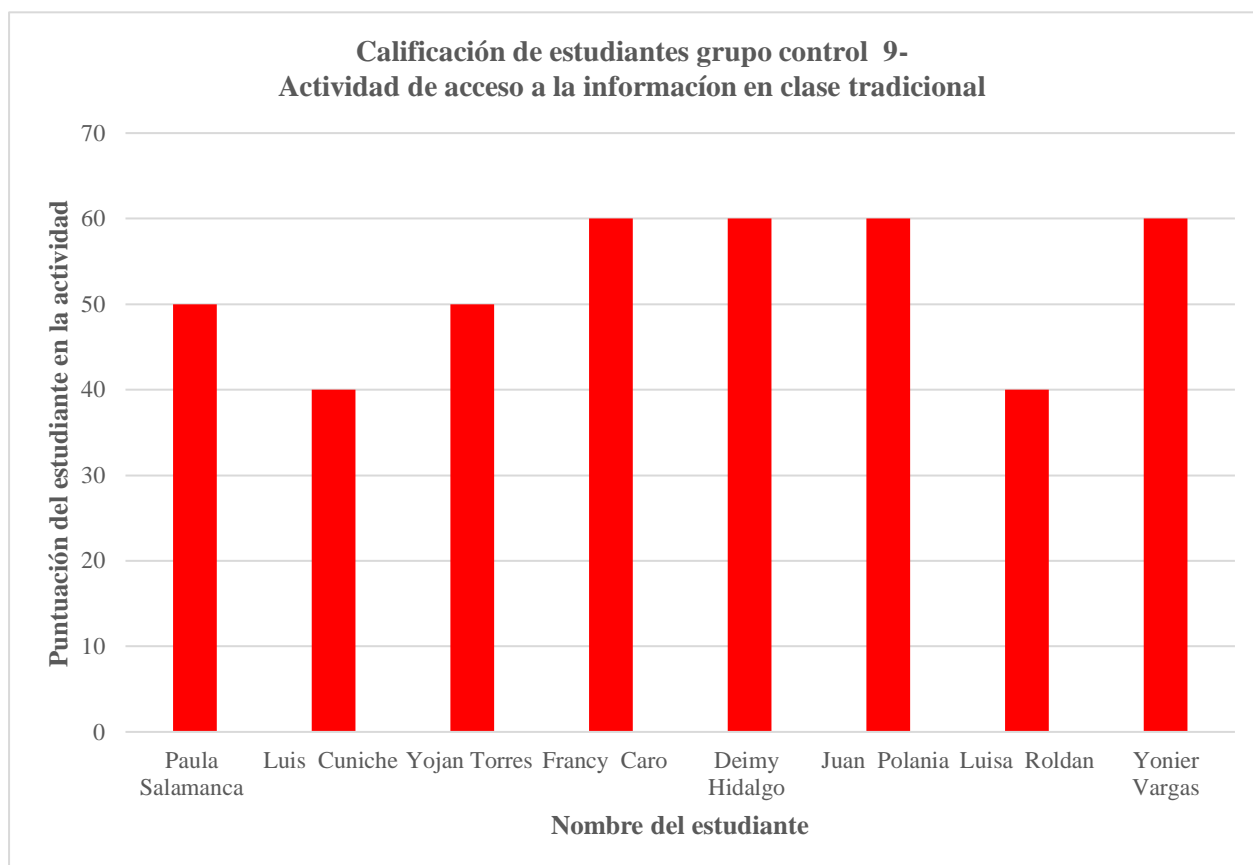


*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos obtenidos en la plataforma educativa Educaplay. *Fuente:* Elaboración propia

En el grupo de control se realizó la misma actividad evaluativa bajo un esquema de prueba escrita. Los estudiantes accedieron a las fuentes de información bajo autonomía del profesor de apoyo para el trabajo con los estudiantes en el modelo de clase tradicional. En esta primera sesión de curación de contenidos y de acceso a la información se puede ver una variación dónde en el grupo de control se mantuvo por encima de 40 puntos, pero no superaron los 60 puntos en la actividad.

**Figura 19**

*Desempeño de los estudiantes en actividad evaluativa en clase tradicional.*



*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos obtenidos en cuestionario impreso aplicado a los estudiantes. *Fuente:* Elaboración propia

Al analizar comparativamente los anteriores desempeños en esta actividad de implementación del PLE como de la clase tradicional, se puede inferir como incide el modo de evaluar a los estudiantes a través de la información que el docente cura. Es importante resaltar también la injerencia de los tiempos y autonomía del estudiante para acceder a la información y la mediación tecnológica en los mecanismos evaluativos a los cuales accede al estudiante.



Respecto a los análisis que realizan los estudiantes del grupo experimental en el PLE en torno a su posición y la relación entre las fuentes de información curadas por el docente, es necesario señalar cómo el acceso a la información por parte de los estudiantes favorece la autonomía y construcción de criterios para contrastar la fiabilidad y aplicabilidad de lo que ellos leen y ven, a situaciones sociales en una aproximación a la dimensión contextual del pensamiento crítico. En la guía entregada al estudiante, dentro de la sección de acceso a la información se contempló una actividad valorativa de la información en la plataforma Padlet. En este punto, es necesario resaltar una temprana agregación de contenidos de los estudiantes dentro del uso de la plataforma Padlet.

Esta temprana curación en torno a la selección de imágenes para acompañar sus percepciones, denota el interés por una comunicación efectiva en espacios virtuales con sus compañeros. Cuando los estudiantes valoran la relación entre las tres fuentes de información curadas por la docente en el diseño del PLE, un elemento recurrente es la complementariedad que ellos asumen al juzgar la fiabilidad y calidad de la información a la que acceden. En la siguiente Figura se presentan extractos significativos de la actividad en Padlet dónde se da cuenta de lo anteriormente expresado.

**Figura 20.**

*Intervenciones de estudiantes en Padlet en proceso de valoración de información y contenido*

a. ¿Cuál es tu posición frente a los acontecimientos que se narra en el video?

b. De acuerdo al texto de Olga Acuña. ¿Qué otros efectos, además de los que se mencionan en el texto, crees que tenía la persecución partidista?

c. Señala la relación entre los acontecimientos descritos en el video y la escala cronología del texto de la Wiki

**LA VIOLENCIA EN COLOMBIA**



Soy Paula Infante.  
Mi opinión sobre el video es que nos da a entender todo acerca de lo sucedido en el siglo XIX, esto marco un gran cambio en la historia del país ya que los habitantes perdieron sus territorios, sus cosechas y dio a conocer una de las épocas mas duras de Colombia, esto dio un gran cambio al país tanto Social como Político y a la vez Económico.

**PERSECUCION PARTIDISTA**



Soy Oscar Sandoval: Además de a ver traído una gran variedad de conflictos entre liberales y conservadores las guerrillas que se formaron trajeron una gran cantidad de desplazados del campo a la ciudad ya que las guerrillas asesinaban y robaban a todo aquel que no siguiera sus ideales políticas además de secuestrar personas para ponerlas en líneas de combate para ir en contra del gobierno.

**La violencia**

Soy Nazli Oviedo

Lo descrito en el video se relaciona con lo del Wikipedia ya que describe y dice que fue la violencia cuando sucedió y donde sucedió.  
lo único es que el texto de Wikipedia viene mucho más explicado que en el video y que lo escrito en Wikipedia es **confiable**

☆☆☆ (3) Calificar

Añadir comentario

*Nota:* los extractos obtenidos a través de la plataforma favorecen la interpretación alrededor de la incidencia del rol de curador del docente a través de la mediación pedagógica del PLE y los criterios en los que los estudiantes relacionan la fiabilidad y calidad de la información. *Fuente:* captura de pantalla de intervenciones de los estudiantes en la sección uno del PLE.

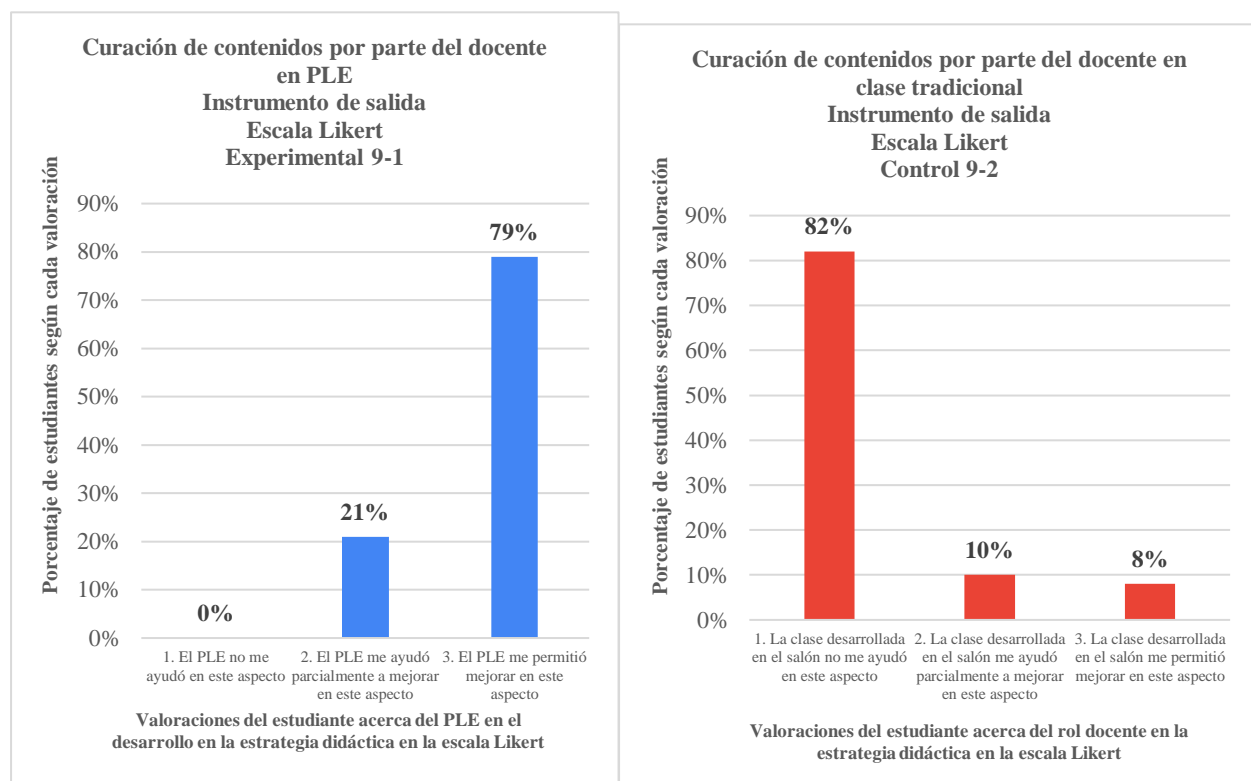
Ahora bien, la valoración de la curación de contenidos por parte del docente a través de la mediación pedagógica de un PLE, desde la percepción de los estudiantes cuenta con gran favorabilidad. En el cuestionario de salida cuando se indagó a los estudiantes del grupo experimental a través del cuestionario cualitativo en escala Likert, por su percepción en juicios valorativos en torno a la selección y curación de contenidos por parte de la profesora en el PLE; un 79% de los estudiantes valoro positivamente la mediación del PLE, frente a un 21% que valoró una mejora parcial con respecto al acceso a la información curada por la docente.

Con respecto a la percepción de los estudiantes del grupo de control a la curación de contenidos por parte del docente en el modelo de clase tradicional se puede observar que un 82% de los estudiantes muestra baja favorabilidad con respecto al rol del docente en el aula de clase en torno a la selección de las fuentes de información y los contenidos para la clase en el modelo tradicional. Un 10% de los estudiantes manifiesta una mejora parcial con la selección de los contenidos en la clase y un 8% manifiesta que la curación de contenidos por parte del docente en el modelo de clase tradicional contribuye positivamente a mejorar en el aspecto de acceso a la información y mejora en la dimensión contextual del pensamiento crítico.

En este sentido se puede ver un gran contraste entre la gran favorabilidad que manifiestan los estudiantes en la valoración de la curación de contenidos a través de un PLE, y la baja valoración frente al proceso de curación del docente en el modelo de clase tradicional en el aula. Se evidencian dinámicas de acceso a la información de los estudiantes, dónde la mediación digital de un entorno personal de aprendizaje PLE favorece desde la autonomía y ubicuidad la enseñanza comprensiva de la historia desde una curación de contenidos efectiva. Los resultados de esta indagación se pueden visualizar en la siguiente figura.

**Figura 21**

*Comparativo grupo experimental y de control sobre rol docente en curación de contenidos.*



*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

Esta noción de mejora manifestada en las respuestas del cuestionario de salida por parte de los estudiantes del grupo experimental se ve revalidada en expresiones abiertas consignadas en la transcripción de la entrevista estructurada realizada con el grupo experimental. Igualmente con las nociones expresadas por los estudiantes del grupo de control con respecto a la estrategia didáctica de curación de contenidos en el modelo de clase tradicional. Dichas valoraciones por parte del estudiante se pueden visualizar gráficamente a través de la opción de conceptos que el programa Atlas ti 2022 permite para la construcción de una nube de términos donde se ve que giran en torno al estudiante, el PLE, elementos como Padlet y las nociones de actividad que



PLE además de la autonomía en las actividades y acceso a la información que posibilitó que los estudiantes pudiesen acceder desde el espacio de sus casas a mejorar las intervenciones en el Padlet.

### Figura 23:

*Captura de codificados y categorizados en ATLAS ti 2022 de la entrevista a grupo experimental.*

<p>Es más fácil con la PLE aprender historia de Colombia por que uno siempre piensa que la historia es aburrida poner en el computador es más fácil(...) porque uno tiene la información disponible y trabaja a su propio ritmo, uno no tiene la misma capacidad. Pese que se pasaba una fase con lo que decía la profe, era más(...) fácil porque uno después venía a la sala al descanso y abría el correo y entraba otra vez, entonces era más fácil completar todo, me parece que se gasta menos así y pues leer las lecturas y ver el video que la profe tenía en la PLE y ahí (...) estaba todo, para comentar en el Padlet, es más fácil así y me gustó Padlet porque uno puede comentar lo que piensan los otros y es como hacer el seminario y poner estrellas a lo que piensan los demás en el tema. es muy chévere así.</p>	
<p>-En la sala es mejor. A veces uno viene, pero no hace lo que tienen que hacer. Pero con la PLE y la guía es más fácil porque uno sabe que tiene que hacer en el paso a paso, y la profe no está encima de uno diciendo que hagan esto. Usted nos ayudó más en la parte de abrir los correos o con actividades muy (...) pequeñas en el manejo de las PLEs, (...) pero todo fue muy fácil. Las lecturas y el video fue muy sencillo entender, porque todo estaba en los bloques y uno no se salía de la PLE. a mí se me hace más fácil aprender así y en la casa lo de Facebook lo iba complementando o lo de Padlet, porque uno tiene el enlace</p>	
<p>- En la sala es mejor. A veces uno viene, pero no hace lo que tienen que hacer. Pero con la PLE y la guía es más fácil porque uno sabe que tiene que hacer en el paso a paso, y la profe no está encima de uno diciendo que hagan esto. Usted nos ayudó más en la parte de abrir los correos o con actividades muy (...) pequeñas en el manejo de las PLEs, (...) pero todo fue muy fácil. Las lecturas y el video fue muy sencillo entender, porque todo estaba en los bloques y uno no se salía de la PLE. a mí se me hace más fácil aprender así y en la casa lo de Facebook lo iba complementando o lo de Padlet, porque uno tiene el enlace</p>	

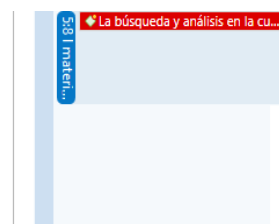
*Nota:* análisis de entrevista y diario de campo del grupo experimental a través del programa Atlas ti 2022. *Fuente:* Elaboración propia

Frente a las percepciones positivas que los estudiantes del grupo experimental a través de la entrevista otorgaron a la curación de contenidos de la profesora a través de la mediación pedagógica del PLE, los estudiantes del grupo de control manifestaron de manera frecuente que el material seleccionado por el docente de apoyo en el desarrollo de la clase bajo el modelo de tradicional se torna repetitivo y se centra mucho en materiales que los estudiantes ya han visto y leído. Esto genera valoraciones negativas en torno a la percepción de gusto con respecto a la asignatura de historia, marcada por una centralidad del rol docente como protagonista de la clase con un monopolio de la palabra. Es recurrente que el espacio físico del salón dado las características geográficas del municipio de Aguazul - Casanare sea objeto de percepciones negativas dado las condiciones de calor en las cuales a veces se desarrolla la clase de historia. Este elemento surge en el análisis de las intervenciones de los estudiantes de la entrevista estructurada. Eso se puede ver en los extractos que a continuación se presentan en el proceso de codificación a través del programa Atlas Ti 2022

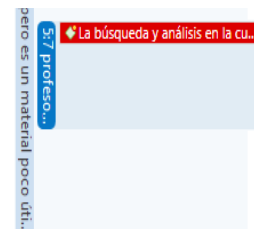
#### **Figura 24:**

*Captura codificados y categorizados en ATLAS ti 2022 de la entrevista a grupo control*

Siempre he pensado que el material que utiliza el profesor es como de los libros para nuestra materia, pienso que la historia es siempre parecida, las fuentes a veces el profesor las cambia, pero casi siempre son talleres. Creo que la historia desde el salón siempre he visto esa materia así, aprender en el salón de clase es bacán porque hablo con mis amigos. el video era bueno, pero la verdad a mi me gusta es geografía y la historia es a veces pesada por la hora y por qué se habla mucho.



Es bueno el material, el profesor siempre nos lleva algunos talleres para aprender historia y algunas veces nos motiva por medio de videos pero que casi son muy repetidos, el aprendizaje en el salón se me hace lo normal, la mayoría de profesores consideran que el salón de clase es el mejor lugar para aprender, pero la historia y por la hora queda difícil, porque n geografía es en la mañana ero historia en la últimas horas por el calor es muy pesada.



*Nota:* análisis de entrevista del grupo experimental a través del programa Atlas ti 2022. *Fuente:*

Elaboración propia

### **La Estrategia Didáctica del Seminario Socrático y su Incidencia en la Dimensión Dialógica del Pensamiento Crítico.**

Con relación a la estrategia didáctica de enseñanza comprensiva de la historia en el seminario socrático, es pertinente señalar la situación de diagnóstico que el instrumento de entrada recopilo con respecto a las percepciones y valoraciones que tienen el grupo experimental y de control sobre rol del docente en la realización de seminarios socráticos centrados en la pregunta y el debate como estrategia efectiva de enseñanza comprensiva de la historia. La situación de diagnóstico permite ver que un 65% de los estudiantes del grupo de control percibe que el docente no realiza los seminarios socráticos en las clases tradicionales al igual que un 34% del grupo experimental. La percepción de que se realiza ocasionalmente en las clases es apoyada por un 45% de los estudiantes del grupo experimental al igual que un 18% del grupo de control. Una connotación negativa en torno a que nunca realiza los seminarios socráticos en el desarrollo de las clases tradicionales de historia es apoyada por un 21% de los estudiantes del grupo experimental y por un 18% del grupo de control.

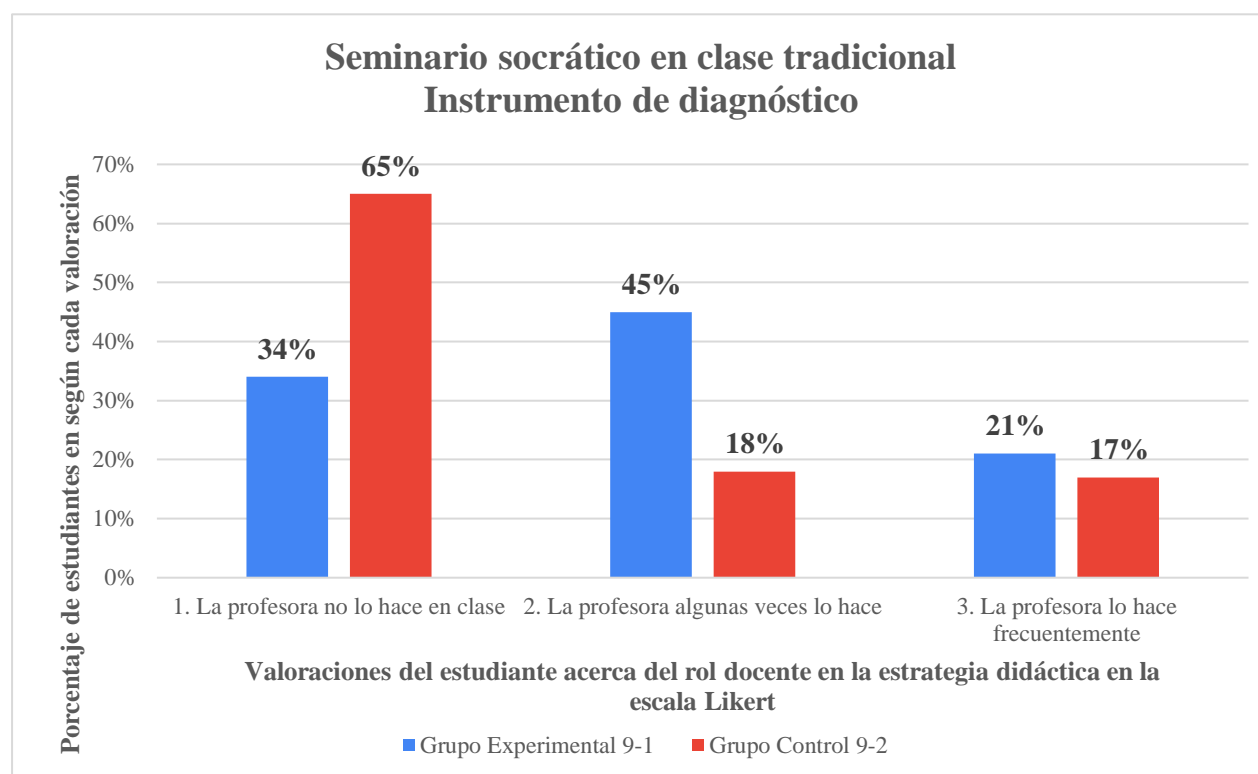
Estos datos señalan a través de la escala Likert, que los estudiantes del grado noveno tanto en el grupo experimental como en el grupo de control asumen de manera inicial una valoración



negativa del docente y consideran en sus nociones que no se desarrollan suficientes de espacios de dialogo y debate a través de la mediación pedagógica de la pregunta en la enseñanza de la historia. La siguiente figura permite visualizar comparativamente el porcentaje de estudiantes de acuerdo con cada juicio dentro de la escala Likert con respecto a la estrategia didáctica del seminario socrático en el modelo de clase tradicional.

**Figura 25:**

*Valoración escala Likert Estrategia seminario socrático en clase tradicional.*



*Nota:* para la valoración del rol docente en la estrategia didáctica del seminario socrático en el modelo de clase tradicional como situación inicial, se empleó la escala de Likert con juicios valorativos que le ayudarán al estudiante a identificar el uso de esta estrategia didáctica por parte de la docente. *Fuente:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms.

El desarrollo del seminario socrático a través de la sección 2 del PLE, señalada como el análisis y reflexión sobre la información se desarrolló a través de las herramientas Padlet y Google Classroom. Los estudiantes a través de Padlet expresaron sus opiniones y puntos de vista a través de una metodología de diálogo mediado por preguntas retóricas de orden mayéutico, orientadas al desarrollo de la dimensión dialógica el pensamiento crítico. En estas preguntas, las intervenciones de los estudiantes se mostraron abiertas y sensatas debido a la personalización del entorno de aprendizaje, ya que es recurrente dentro de sus percepciones en la entrevista, la potencialidad del seminario socrático a través de Padlet para generar confianza y seguridad en los estudiantes a la hora de expresar sus opiniones.

Esta visión de seguridad y confianza en la opinión abierta a través de Padlet, es complementada con las emociones de los estudiantes con respecto a la posibilidad de mejora y corrección de sus intervenciones. Estas mejoras se dan en espacios como los descansos escolares en los que los estudiantes pueden acceder a los equipos de cómputo de la sala Vive Digital de la institución y en los hogares donde algunos estudiantes tienen acceso a internet a través del sistema de recargas y paquetes de datos de las operadoras móviles.

A continuación, en los extractos codificados de la entrevista se puede ver como los estudiantes manifiestan lo anteriormente analizado, permitiendo el elemento emergente de la seguridad y la confianza en un entorno personal de aprendizaje para el fomento del seminario socrático. Este elemento permite una comprensión de la repercusión de esta estrategia didáctica en la dimensión dialógica el pensamiento crítico no solo en los espacios escolares si no en la posibilidad de mejora constante de las opiniones y percepciones escritas y dialógicas que el estudiante realiza en la plataforma Padlet.

## Figura 26:

### Captura de codificados en la categoría de seminario socrático en PLE por parte del docente



*Nota:* análisis de entrevista del grupo experimental a través del programa Atlas ti 2022. *Fuente:*

Elaboración propia

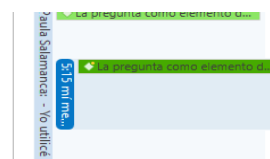
Frente a esta noción grupal con respecto a la seguridad y confianza que los estudiantes sienten a la hora de opinar y participar en el seminario socrático en Padlet; el grupo de control manifiesta desmotivación a la hora de participar oralmente en el diálogo socrático y encuentran dificultades respecto a la resolución de las preguntas socráticas realizadas por el docente de en el modelo de clase. Se evidencia en las percepciones que los estudiantes tienen una visión de temor ante sus propios compañeros con respecto al rechazo por participar en el debate, la desmotivación

que genera el espacio del salón de clase para el aprendizaje de la historia y la figura del docente en el proceso en la construcción de sus argumentos para la participación en el seminario. En contraste con la posibilidad que tiene el grupo experimental de corregir sus apuntes en un espacio virtual de participación que fomenta la confianza, los estudiantes del grupo de control hacen repetitivo la percepción con respecto a la inmediatez de las respuestas en una actividad de seminario con tiempo limitado en una sesión de clase. Consideran que es bastante limitante la noción de tiempo en los estudiantes que participan, a la vez que es el elemento que causa desmotivación y temor en los estudiantes que no participan en la resolución de las preguntas. En la siguiente figura se puede evidenciar los extractos con las opiniones de los estudiantes en la entrevista realizada al grupo de control.

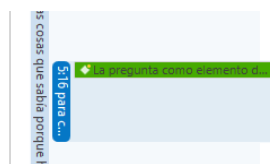
**Figura 27**

*Captura de codificados en la categoría de seminario socrático en PLE*

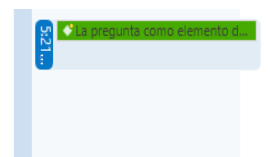
- Yo utilicé algunas cosas que sabía porque he leído y he escuchado algunas cosas que dicen mis amigas sobre el tema, además a mí me gusta opinar siento que es la manera en la que uno puede decir lo que piensa, pero veía que mis compañeros estaban como congelados por las preguntas todo el tema de las preguntas me parecieron muy fáciles y eso que quería decir otras cosas pero no me dejaron hablar más que porque tocaba dejar participar a todos.



-La verdad no pensaba que contestar las preguntas fuera interesante pero mis amigos empezaron a decir que eso podía ser nota y era necesario participar, para contestar las preguntas yo empecé a soplarle a mi compañero lo que sabía y es que yo para contestar esas preguntas me daba pena, todos se quedan viendo a uno muy raro y uno se siente como perdido por eso preferí ayudar a Juan que ese habla mucho.



-Yo no utilice un procedimiento porque casi en el colegio no hacen debates porque nadie respeta la opinión del otro y porque además en la materia de historia se utilizan otras formas de enseñar y es que también pienso yo que los debates no ayudan a aprender es mejor aprender por medio de videos de YouTube o tal vez de una plataforma-



*Nota:* análisis de entrevista del grupo de control a través del programa Atlas ti 2022. *Fuente:*

Elaboración propia

El desarrollo del seminario socrático a través de las preguntas de carácter mayéutico, en la plataforma Padlet y Google Classroom, posibilitó la expresión de los estudiantes en sus entrevistas, opiniones abiertas que permiten la transición de la dimensión contextual y de acceso a la información hacia una dimensión dialógica que permita al estudiante un pensamiento crítico aplicado a su proceso de aprendizaje comprensivo de la historia; desde la panorámica de lo dialógico como espacio que rompe con la visión tradicional del docente como el actor central en el acceso y manejo de la información.

En el desarrollo de las intervenciones en Padlet se puede evidenciar cómo los estudiantes nuevamente hacen unas intervenciones y escritos cortos con carácter reflexivo sobre la información a la cual accedieron en el paso uno del PLE. Además de hacer una curación de imágenes alusivas que permitieran complementar visualmente sus ideas. Es interesante que algunos titularon sus intervenciones con nuevas preguntas, a través de su intervención le dan respuesta a ese ejercicio que ellos de manera individual y autónoma se plantean a la hora de construir textos partiendo desde la pregunta como elemento que fomenta su intervención.

En Google Classroom se evidencia la misma dinámica, en un espacio que los estudiantes también valoraron con gran afinidad. Sin embargo, aquí los estudiantes se mostraron un poco más limitados en sus respuestas, siendo la mayoría un poco más cortas y descuidadas en elementos ortográficos. El carácter de novedad de la plataforma Padlet tuvo la centralidad del proceso del seminario socrático frente a la plataforma Google Classroom que de acuerdo con las opiniones de los estudiantes en la entrevista estructurada del grupo experimental, ya habían intentado usar durante el proceso de aprendizaje desde casa que se adelantó durante la pandemia COVID 2019

Figura 28

*Intervenciones de los estudiantes del grupo experimental en plataforma*

**¿Qué comportamiento crees que deberían tener las personas frente a la situación de los desplazados descrita en el vídeo?**

+

**¿Qué otros efectos, además de los que se mencionan en el texto, crees que tenía la persecución partidista?**

+

**CONSECUENCIAS DE LOS CONFLICTOS PARTIDISTAS**

Soy Karen Gutierrez Fácil mente podemos sufrir diariamente los daños que ocasiona los conflictos socio politicos ya que afecta la gran parte de la población ya que nos enfrentamos a nuevos impuestos a muchos de sus acontecimientos a decadencia de infra estructura educativa ya que la mayoría de estas dependen de los partidos y gobernantes que han llegado al mandato.

Si cada partido busca un beneficio claro que va a buscar beneficio asía su convencia sin importarle eliminar las nueva reformas creadas por los mandatarios que han estado en el poder.

**¿Cuál es tu posición frente a los acontecimientos que se narra en el texto?**

+

Añadir comentario

**¿Encuentras alguna relación entre los acontecimientos descritos en el texto y la situación actual de nuestro país?**


+

**Solidaridad entre la violencia**

Kelly 9-1  
frente a este tipo de situaciones donde una persona esta afectada por temas de la violencia, se debe tener solidaridad y comprensión ya que hay que entender que tuvieron de dejarlo todo por culpa de los conflictos que se estaban presentando en en aquella época y a un se miran esas afectaciones.

Calificar 0  
Añadir comentario

**Las guerras entre los partidos**



Soy sebastian infante, mi posición frente a lo que se narra en el texto es que se vivió múltiples guerras acusa de las diferencias politicas ya que con esto se logro una de las épocas más dificiles para Colombia tanto en lo social como en lo económico

Calificar 0  
Añadir comentario

**¿CÓMO SE RELACIONA EL PASADO Y LA ACTUALIDAD DE NUESTRO PAÍS ?**

Soy Michell Santos

Se pueden relacionar con las elecciones presidenciales de este año debido a las diferencia que hubieron ya que el mandato lo tomo un presidente de izquierda (Gustavo Petro) y no uno de derecha como venia pasando todos los años atrás

Calificar 0  
Añadir comentario

*Nota: captura de pantalla de intervenciones de los estudiantes en el seminario socrático*

*del PLE. Fuente: Elaboración propia capturas plataforma*

## Figura 29

### *Intervenciones de los estudiantes del grupo experimental en plataforma Google Classroom*



Sebastian Alejandro Infante Garzon 28 nov

Soy sebastian infante del grado 9-1; 1RTA: este análisis ayuda y mejora la construcción de un país en paz ya que habrá mas aceptación y menos conflictos entre la población

2RTA: la violencia nunca se acabara puesto que vivimos es una sociedad de costumbres la cuales tienen influencia en nuestra ideología, y por esto habrá discordias ya no como antes

3RTA: dicha violencia ayudo a que el país hoy tenga grandes ciudades e industrias nacionales pero así mismo hizo que hubiese pueblos abandonados y masacrados



yuliana oviedo 1 dic

Soy Nazli Oviedo del grado 9-1

1) El análisis de la violencia en Colombia nos ayuda a mejorar la paz del país ya que sabemos cuál fué la situación que vivimos, y para acabar con estos conflictos buscaremos un acuerdo de paz.

2)La violencia sigue presente en el país porque aún se siguen presentando conflictos tanto políticos como ideológicos pero ya no como antes.

3)El análisis de la violencia nos ayuda a entender como se formaron las grandes ciudades las cuales antes eran un simple pueblo pero también quedaron pueblos abandonados que quedaron en el olvido.



paula infante 1 dic

Soy Paula Infante del grado 9-1

1. El análisis de la violencia en Colombia nos demuestra uno de los periodos en el que se formaron varios grupos armados que trajeron guerras civiles, atentados, entre otros hechos sanguinarios, hoy en día analizar estos sucesos nos permite evitar este periodo otra vez y seguir con la paz en el país.

2. no porque todavía siguen ocurriendo incidentes de violencia.

3. La educación ayuda a que la violencia se acabe.



Michell Dayana Santos lopez 1 dic

Soy Michell Santos del grado 9-1

1) Al analizar este periodo tendremos conocimiento de cuáles fueron los errores que cometieron nuestros antepasados al no valorar la paz y tratar de solucionar todo con guerra, gracias a esto sabremos que medidas tomar en caso de que llegáramos a estar en desacuerdo para mantener el equilibrio y así construir un país en paz.

2) Podría acabar si nosotros quisiéramos más sin embargo vivimos en un país en el que todo se soluciona con guerra y ese pensamiento viene de mucho tiempo atrás entonces es difícil pensar que la violencia allá acabado, mas sin embargo actualmente siguen presentándose episodios de violencia en nuestro país y todavía por diferentes ideologías.

3) Gracias a el conocimiento sobre la historia de la violencia de nuestro país, podemos darnos cuenta en que hemos mejorado, en que nos falta mejorar y en los errores que estamos cometiendo para así poder ver todo desde una buena perspectiva y no irnos a equivocar de nuevo e lo mismo.

*Nota:* captura de pantalla de intervenciones de los estudiantes en el seminario socrático

del PLE. *Fuente:* Elaboración propia

Con respecto a las valoraciones del instrumento de salida sobre el seminario socrático a través del PLE en el grupo experimental y el seminario socrático mediado por el docente de apoyo en el desarrollo de la clase bajo el modelo tradicional en el grupo de control; se puede ver una gran disparidad en torno a la noción de mejora que tienen los estudiantes respecto a esta estrategia de didácticas en la enseñanza comprensiva de la historia. Dentro del grupo experimental el 89% de los estudiantes manifiestan que el PLE a través del seminario socrático les permitió mejorar en los aspectos relacionados con el seminario socrático frente a un 11% que manifiesta una mejora parcial.

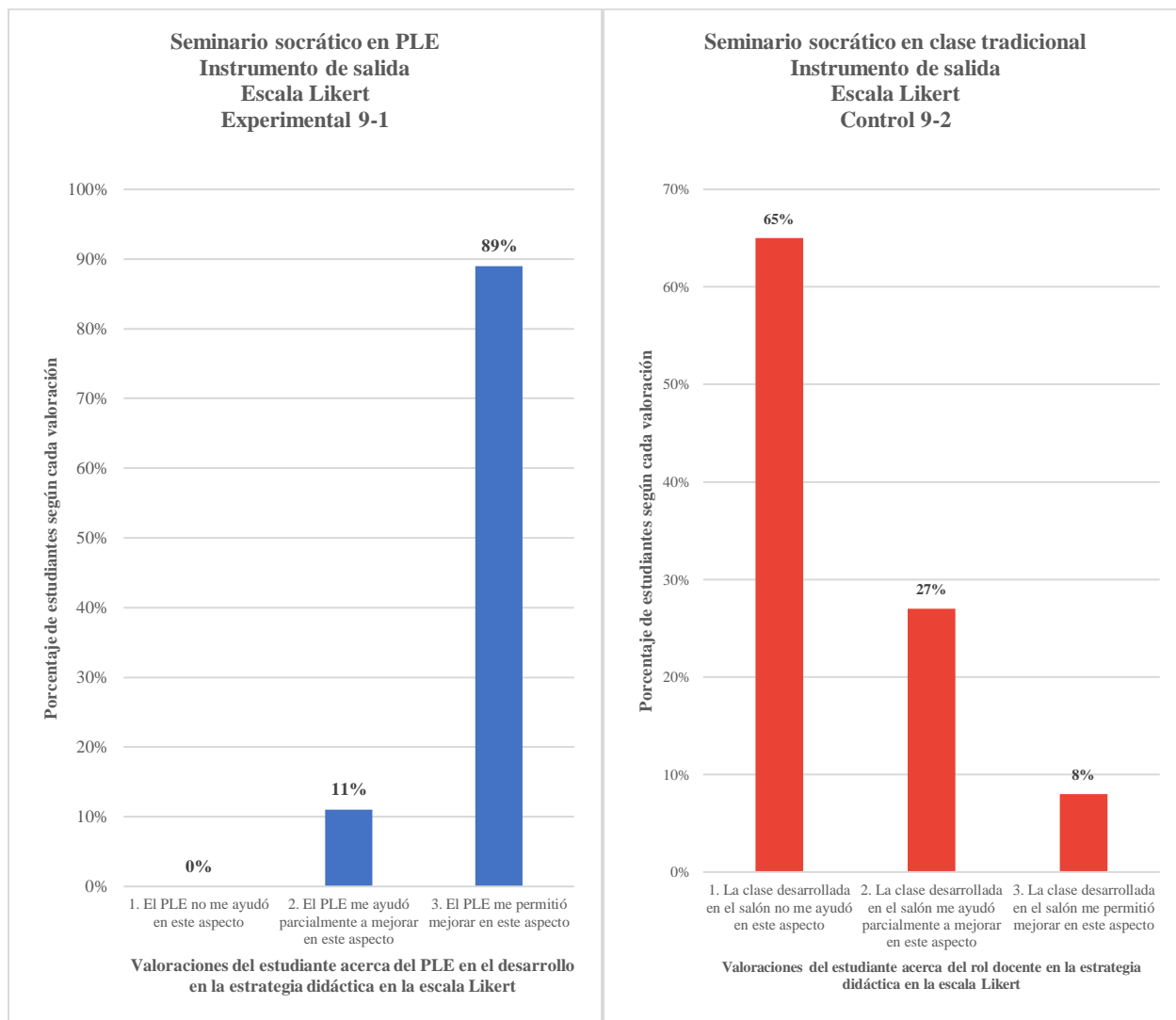
En el grupo de control se puede ver como el 65% de los estudiantes manifiestan que la clase desarrollada bajo el modelo tradicional y con la orientación del docente de apoyo no le significó mejora a través de la estrategia didáctica del seminario socrático en el salón de clases. Seguidamente un 27% de los estudiantes del grupo de control manifiestan una mejora parcial con respecto a la implementación del seminario socrático en el aula y un 8% de los estudiantes del grupo de control expresan que definitivamente no sintieron mejora a través de la realización del seminario socrático en el aula de clase.

En resumen, un factor emergente que explica esta disparidad en la percepción de los estudiantes con respecto a la realización de seminarios socrático en la clase tradicional frente al desarrollo de la misma estrategia en el PLE; es la seguridad y confianza que los estudiantes manifestaron sentir en el Padlet frente a la desmotivación y temor a la intervención en el seminario socrático mediado por preguntas en el salón de clase. Los datos de este análisis se encuentran en la siguiente figura.



**Figura 30**

*Comparativo de valoraciones de los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control frente al seminario socrático en el PLE frente a la clase tradicional*



*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

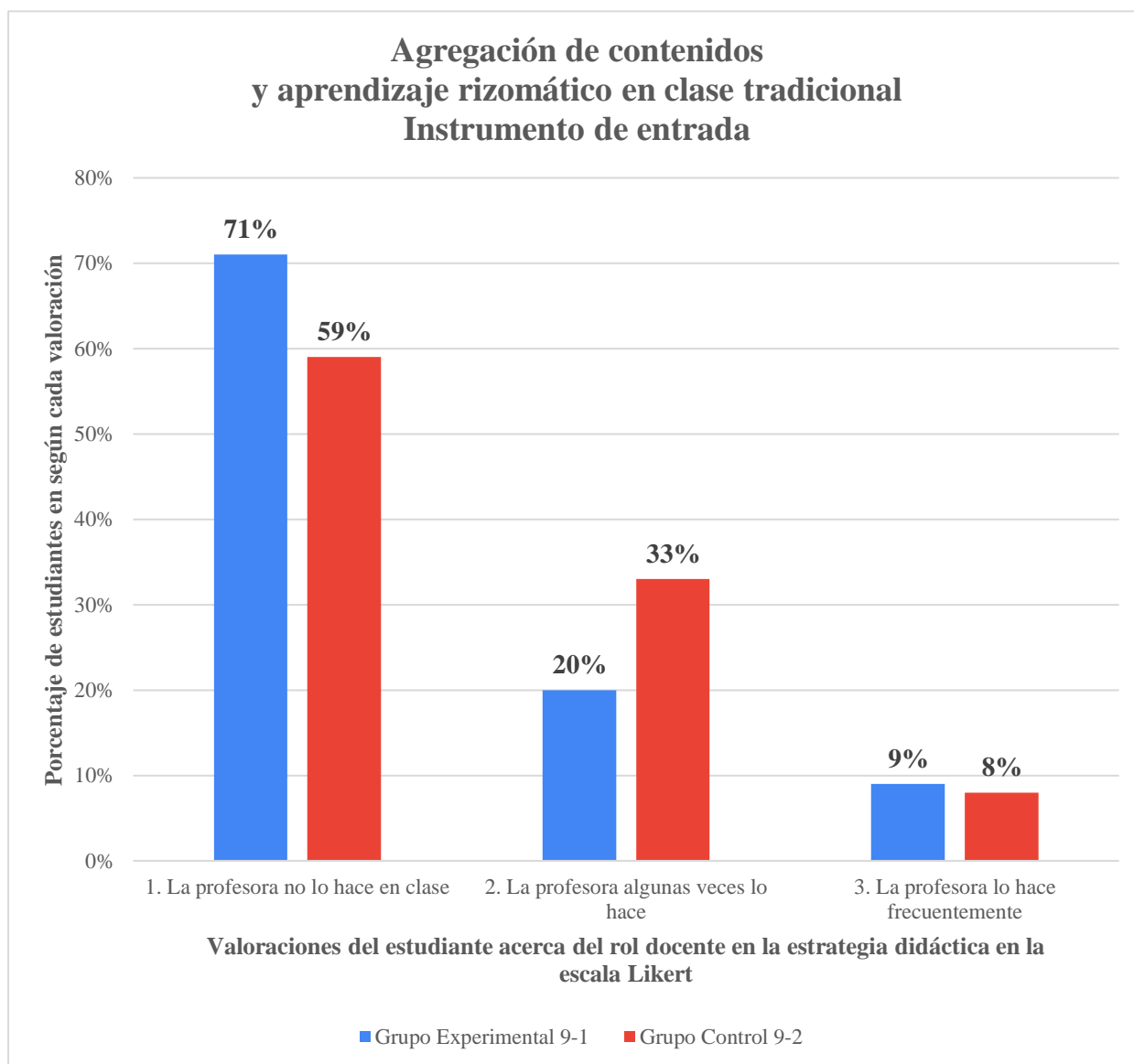
## **La Estrategia Didáctica de la Agregación de Contenidos por Parte del Estudiante y el Aprendizaje Rizomático y su Incidencia en la Dimensión Pragmática del Pensamiento Crítico**

Respecto a la estrategia didáctica de la agregación de contenidos por parte de los estudiantes y el compartir a través del aprendizaje de somático, la información que se recolectó en el instrumento de entrada revela una paridad del grupo experimental y control en torno a una percepción sobre la nulidad de la estrategia didáctica en el desarrollo de sus clases de modelo tradicional en la enseñanza de la historia. El 71% de los estudiantes del grupo experimental y el 59% de los estudiantes del grupo de control manifiestan que no realiza o motiva una estrategia didáctica de agregación de contenidos y el fomento del aprendizaje rizomático. La escala Likert que se diseñó para indagar sobre esta dimensión le preguntaba al estudiante, mediante juicios y expresiones sobre actividades en las cuales el estudiante recurre para traer nuevas fuentes de información y contenidos que ayuden a la enseñanza de la historia clase. Además del fomento docente para el uso de redes de aprendizaje y somático que permitiera compartir con los y demás dichos contenidos y percepciones sobre los mismos.

Un 20% de los estudiantes del grupo experimental y un 33% del grupo de control se sitúan en una valoración ocasional para estrategia de aprendizaje rizomático y agregación de contenidos en la clase tradicional. Un 9% de los estudiantes del grupo experimental y un 8% los estudiantes del grupo de control valoran que las docentes realizan frecuentemente el fomento hacia la agregación de contenidos por los estudiantes y la construcción de redes de aprendizaje rizomático. La siguiente figura representa gráficamente el análisis comparativo en el proceso de valoración inicial en el instrumento de entrada sobre la estrategia didáctica de agregación de contenidos de aprendizaje rizomático

**Figura 31:**

*Valoración escala Likert Estrategia seminario socrático en clase tradicional.*



*Nota:* para la valoración del rol docente en la estrategia agregación de contenidos y aprendizaje rizomático en el modelo de clase tradicional como situación inicial, se empleó la escala de Likert con juicios valorativos que le ayudarán al estudiante a identificar el uso de esta estrategia didáctica por parte de la docente. *Fuente:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms.

Partiendo de la situación que revela el instrumento de entrada con respecto a la percepción que tienen los estudiantes a la estrategia didáctica de la agregación de contenidos y el aprendizaje rizomático, la sección 3 del PLE centrada en compartir, fomento en los estudiantes del grupo experimental a través de una rúbrica, la selección de contenido afín a la temática. Esto siguiendo unos parámetros específicos que le ayudaran a favorecer el aprendizaje de sus compañeros a la hora de compartir contenido. En la siguiente figura se ilustra los criterios que el estudiante tuvo en cuenta a la hora de formular su propuesta de agregación de contenidos. El estudiante diligenciaba dicha rúbrica en un formulario de Google Forms dispuesto dentro del PLE.

### Figura 32

*Rubrica de agregación de contenidos diligenciada por los estudiantes en la sección 3 del PLE.*

**Rúbrica FASE 3**

leidy639camacho@gmail.com (no se comparten)  
Cambiar cuenta

\*Obligatorio

**Preguntas orientadoras, futuro historiador.**

Responde con si o no a cada una de las siguientes preguntas. Ánimo y diviértete en tú búsqueda.

Nombre del participante \*

Tu respuesta

¿Qué tipo de información vas a compartir? \*

- Video
- Artículo
- Sitio WEB
- Wiki
- Noticia

Si es video o audio ¿Se escucha bien? \*

- Sí
- No

¿La información es fácil de leer? \*

- Sí
- No

¿Crees que es confiable la fuente de tu información? \*

- Sí
- No

¿Crees que es llamativo? \*

- Sí
- No

¿Contiene actividades, te parece creativo? \*

- Sí
- No

¿Es fácil acceder a la información? \*

- Sí
- No

¿Contiene publicidad? \*

- Sí
- No

Una vez diligenciado la rúbrica, se puede apreciar que la totalidad de los estudiantes del grupo experimental optó por seleccionar contenidos de vídeo para hacer su agregación de contenidos y posteriormente a través de un aprendizaje y rizomático compartirlo en la red social Facebook. De la totalidad de los estudiantes el 88% pensó que su información era confiable y asimismo un 77.8% señaló que su agregación contenía publicidad. Las percepciones en torno a las rúbricas para la selección de los contenidos y asimismo los pormenores que los estudiantes expresaron en su decisión de optar por vídeos se registró en la entrevista realizada al grupo experimental.

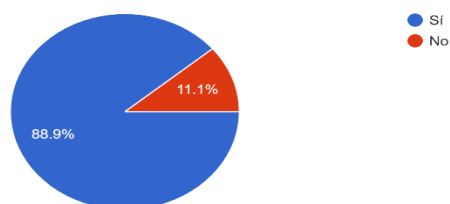
### Figura 33

*Valoración del grupo experimental en torno a la agregación de contenidos.*

¿Qué tipo de información vas a compartir?  
3 respuestas



¿Crees que es confiable la fuente de tu información?  
2 respuestas



*Nota:* el conjunto de gráficas se obtuvo desde el formulario Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

Una vez realizada la rúbrica de valoración de los contenidos los estudiantes se dispusieron a realizar la agregación de contenidos y participar del aprendizaje rizomático en las redes sociales Facebook. Se dispuso de un grupo titulado historia grado noveno uno donde los estudiantes lograron compartir los contenidos a sus compañeros. Como ya se evidenció la totalidad de los estudiantes seleccionaron un vídeo y en su agregación de contenidos a través del aprendizaje rizomático en Facebook expresaron como su contenido seleccionado aportaría a la comprensión de la temática. En la siguiente figura se ejemplifica la participación de los estudiantes en el grupo.

### Figura 34

#### *Captura de pantalla de intervenciones de los estudiantes*



*Nota:* captura de pantalla grupo Historia Noveno 1, red social Facebook. *Fuente:* Elaboración propia

La entrevista estructurada realizada al grupo experimental muestra como los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje desde la primaria siempre han sentido gran afinidad con la información que se obtiene a través de los vídeos. Como se había señalado con las estadísticas arrojadas con la rúbrica de agregación de contenidos diligenciadas por los estudiantes, la totalidad optó por compartir un video en su ejercicio de aprendizaje rizomático en la red social Facebook. Los extractos codificados de la entrevista realizada al grupo experimental, muestran que los estudiantes desde primaria, siempre han estado inmersos en dinámicas de aprendizaje mediadas por la visualización de vídeos.

Con respecto al uso de la rúbrica los estudiantes tienen una valoración positiva de este mecanismo, manifestando en la realización de la entrevista que ellos optarían por realizar una rúbrica y el ejercicio de agregar y curar sus contenidos antes de compartirlo no sólo en el grupo de Facebook que se planteó en el PLE, sino además en todos los espacios de las redes como WhatsApp. Ellos sugieren que se debe ser cuidadoso con lo que se comparte y siempre contribuir con información que conlleve a la mejora del proceso educativo o de generar canales informativos con información que ellos consideran valiosa tanto en su desarrollo académico como en las relaciones de la comunidad.

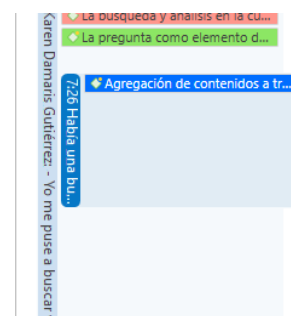
Este elemento emergente y la entrevista permite entrever como el proceso de agregación de contenidos fomenta en el estudiante a través del PLE, el uso de herramientas como rúbricas y criterios de selección de contenidos, situando al estudiante en una posición de curación de contenidos y favoreciendo el desarrollo de la dimensión pragmática que propende a una lectura de la aplicabilidad de las herramientas y mecanismos lógicos en la creación y en la búsqueda de información para compartir. La siguiente figura contiene los extractos de la entrevista realizada al

grupo experimental, codificados y categorizados dentro de la agregación de contenidos y el aprendizaje rizomático.

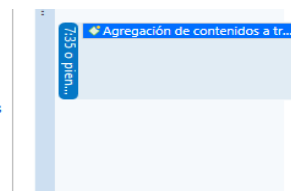
### Figura 35:

#### Captura de codificados en la categoría de agregación de contenidos y aprendizaje rizomático

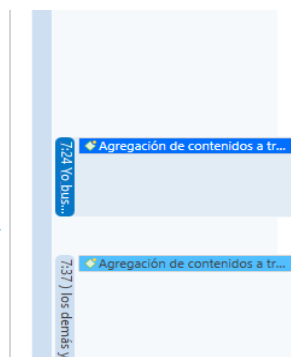
- Yo me puse a buscar videos por que a mi (...) me parece que siempre tienen gran información y la sueltan muy precisa, lo que uno necesita. (...) Había una buena cantidad así que yo seguí las indicaciones del cuestionario que estaba en la PLE y sirve, porque uno (...) escoge con más cuidado sabiendo que son los compañeros los que se van a ver beneficiados y (...) que pueda usar la información para aprender más (...) de la PLE y en la casa. Y aplicaría la selección y el aportar sobre todo en matemáticas. Uno en Facebook (...) puede ayudar a los compañeros y de pronto uno puede ayudarlo a entender mejor si un (...) graba un video. Algunos en pandemia (...) lo hacían y por WhatsApp enviaban las explicaciones.



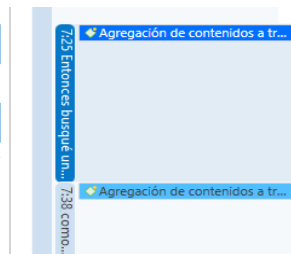
... para los demás, yo pienso que la gente en WhatsApp debería hacer lo mismo con las cadenas y con esas actividades como tontas que envían que ni aportan ni nada. Uno (...) puede usar tanto la rúbrica como el buscar para compartir en las materias difíciles, en biología hay muchas actividades chéveres y (...) los grupos de WhatsApp a veces ayudan, los videos son para mi importantes, pero también las noticias y los (...) periódicos son importantes en sociales, pero no encuentra actividades que son de entender para la situación del colegio.



- Yo pienso lo mismo que Darwin. Yo desde la primaria entiendo mejor con videos, porque en la escuela, la profesora nos pone muchos videos y además la pandemia para entender lo que no entendía yo usaba mucho YouTube. Yo por eso busqué un video porque pienso que los compañeros entenderían mejor las actividades con videos más ilustrativos y con las fotos que muestran. Yo busque uno de acuerdo a lo que me pedía la PLE y además yo me puse a pensar, como mis compañeros ya han dicho, que al ser para ellos era mejor hacer algo chévere. (...) Yo en la casa busqué mucho hasta que encontré uno con imágenes del (...) Bogotazo y pues ese lo compartí en el grupo de Facebook (...). La rúbrica si le sirve a uno porque uno se vuelve como un profesor y piensa en (...) los demás y me gustó porque el Facebook siempre dicen que (...) es malo peor aquí la profesora nos enseñó que puede ser muy bueno en grupos y siendo juiciosos.



- Yo compartí el video. Leí unas noticias, pero no eran muy fiables y eran de lugares donde había publicidad. Entonces busqué uno de la RTVC que estaba explicando todo con un historiador y me pareció que iba a la faja con ese video y que cumplía con la (...) de la PLE me parece que los videos si ayudan y como lo han dicho los compañeros, uno en un video tiene más autonomía y es como más independiente y puede devolver el video si uno no entendió alguna parte. La rúbrica se debe aplicar, como lo dijo Laura a todo en lo del teléfono, uno tiene que aprender a compartir información que él sirva a la gente y no actividades que no ayudan y si distraen.



*Nota:* análisis de entrevista del grupo experimental a través del programa Atlas ti 2022. *Fuente:*

Elaboración propia



La estrategia de aprendizaje rizomático y de agregación de contenidos por parte de los estudiantes del grupo de control, bajo el modelo de clase tradicional con docente de apoyo, se orientó en el modelo de consulta y de socialización con los compañeros en clase. En este sentido los estudiantes optaron por traer escritos de consultas en internet y fotocopias de los textos guía disponibles en la biblioteca del colegio.

Dichas acciones fueron explicadas en profundidad por los estudiantes del grupo de control en el momento en el que se realizó la entrevista, donde además de manifestar que se usó el material de la biblioteca para el proceso de agregación de contenidos, algunos de los estudiantes comentaron que ellos acceden también a información de carácter educativo a través del canal estatal de Señal Colombia, sugerido por docentes tanto del área de sociales como de las otras asignaturas. En la agregación de contenidos los estudiantes del grupo de control también manifestaron que tenían predilección por compartir material de sus temáticas favoritas como son el desarrollo de guerras o de la asignatura de geografía.

La estrategia didáctica de agregación de contenidos y aprendizajes y rizomático con respecto a los estudiantes en el aula de clase, no surte los resultados esperados con respecto a la hipótesis planteada en la investigación, dado que el acceso a la información de los estudiantes en el grupo de control estuvo mediado bajo la figura central del docente como orientador de consultas externas a la clase y dinamizador de la socialización de los resultados de la consulta. Pero sin el uso de una rúbrica que permitiese al estudiante tener parámetros claros de la información a buscar y la finalidad de la creación de redes de aprendizaje y de compartir contenidos e información que contribuyan a la comprensión de las temáticas de la asignatura de historia. En la siguiente figura se muestran los extractos codificados de la entrevista realizado el grupo de control.

**Figura 36:***Captura de codificados en la categoría de agregación de contenidos y aprendizaje*

- Considero que se debe compartir lo que veo en la televisión, pues a veces veo unos programas que presentan en Señal Colombia sobre hechos históricos, o en tele café, también lo que escucho del profesor existen cosas que él dice y me llaman la atención o lo que escuchado de mis mayores. Pienso que en aula se debe compartir algunas cosas, otros me parecen muy aburridas como por ejemplo las fechas a eso casi no le pongo mucha atención de resto como los nombres de algunos personajes si y a lo que hicieron también.

- Tengo poco acceso a la televisión y a la tecnología lo que comparto con mis compañeros es por medio de los libros y talleres, en la biblioteca de acá del colegio hay varios libros que me han ayudado. A veces cuando tengo dudas le pregunto a una compañera ya que ella sabe más de algunos temas, yo no lo niego si que me da pereza sentarme a leer un libro pero pues son los medios a los que puedo acceder y además no me cobran porque le hago recarga al celular y eso se rápido los datos, entonces si me sale re que te mejor la biblioteca o en los talleres que deja el profesor.

- Yo comparto solo lo que me llama la atención y lo que he aprendido en algunos juegos que hablan sobre guerra del imperio romano y otros imperios, eso lo comparto sobre todo con mis amigos en el grupo del salón muy poco porque le digo al profesor en que me estoy basando en lo que estoy diciendo y él como que no me entiende, en fin mi temas preferidos son las guerras y por ello comparto sobre eso, es la única parte de la materia de historia que se me hace fácil de aprender y que me parece importante de resto se muy poco y se me hace poco importante.

5:23 pues a...  
◆ Agregación de contenidos a tr...

5:25...  
◆ Agregación de contenidos a tr...

5:26 le hag...  
◆ Agregación de contenidos a tr...

5:27 en fin mi tem...  
◆ Agregación de contenidos a tr...

*Nota:* análisis de entrevista del grupo de control a través del programa Atlas ti 2022. *Fuente:*

Elaboración propia

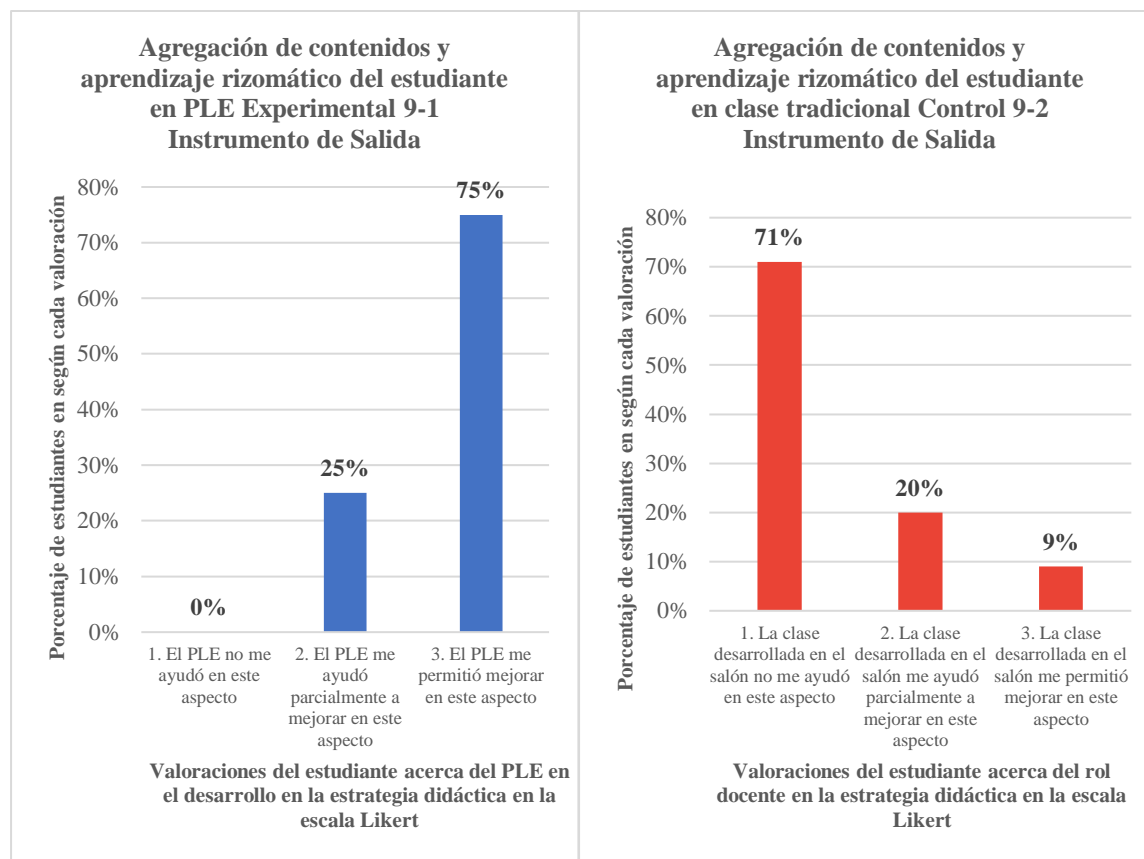
El análisis comparativo en torno a las valoraciones que hacen los estudiantes del grupo experimental con respecto a la estrategia didáctica de la agregación de contenidos y el aprendizaje del rizomático en la enseñanza comprensiva de la historia muestra una gran disparidad con respecto a la situación inicial donde los estudiantes de ambos grupos valoraban negativamente el accionar docente con respecto al fomento de la agregación. Con un 75% el grupo de experimental manifiesta que el PLE le permitió mejorar en los aspectos relacionados a la agregación de contenidos y la posibilidad de generar redes de aprendizaje rizomático a través del uso de redes sociales. Esto frente a un 25% los estudiantes que considera una mejora parcial en torno a la estrategia didáctica la agregación de contenidos

En este sentido el grupo de control mantuvo su postura con respecto a la valoración de la estrategia didáctica del aprendizaje rizomático y la agregación de contenidos. El 71% de los estudiantes del grupo de control considera que el modelo de clase tradicional no contribuyó al fomento de la estrategia didáctica del aprendizaje rizomático y la generación de redes para la agregación de contenidos. Un 20% considera una mejora parcial en este aspecto y 9% siente que la clase bajo el modelo tradicional le aportó en las actividades y mecanismos de la estrategia didáctica para la agregación de contenidos y el aprendizaje de rizomático.

En el análisis cualitativo y cuantitativo de la información, los resultados permiten inferir que la disparidad en las percepciones con respecto a la valoración de la estrategia didáctica de la agregación de contenidos y aprendizajes y rizomático, reside en el acceso a la información que posibilita el PLE frente al modelo tradicional de consulta y búsqueda de la información externa a la clase en el cual se ha concebido la enseñanza de la historia. La siguiente figura revela gráficamente los datos de este análisis.

**Figura 37.**

*Comparativo de valoraciones de los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control f*



*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms. *Fuente:* Elaboración propia

Una vez analizados los resultados en torno a la implementación de las estrategias didácticas de la enseñanza comprensiva de la historia, es momento de valorar la incidencia en el pensamiento crítico a través de la implementación del PLE. Como se pudo observar en cada una de las estrategias didácticas, desde el punto de partida donde los estudiantes valoraban de manera negativa la incidencia de estas estrategias directivas en la enseñanza comprensiva, se llega a los instrumentos de salida donde los estudiantes del grupo experimental valoran una alta influencia del PLE en el fomento de estas estrategias didácticas frente a una percepción negativa que

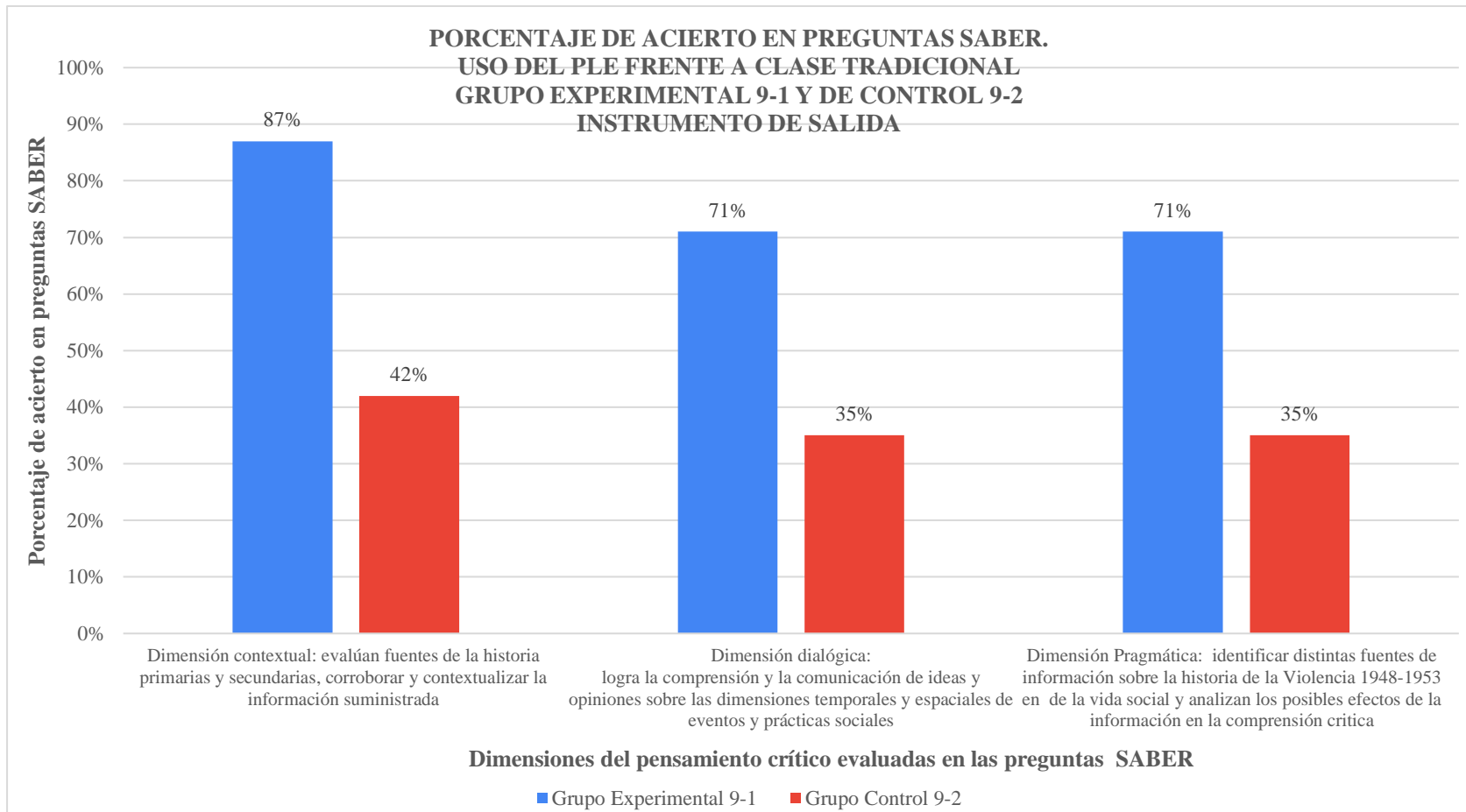
manifiesta el grupo de control en el trabajo del docente de apoyo en el fomento de las estrategias didácticas bajo el modelo de clase tradicional en el aula de clase.

La valoración de esta incidencia de las estrategias didácticas de la enseñanza comprensiva de la historia en las dimensiones del pensamiento crítico, se realiza a través de un cuestionario valorativo de salida con preguntas tipo SABER alineadas a cada una de las dimensiones del pensamiento crítico que se buscan fomentar a través de la implementación del PLE. El desarrollo de la dimensión contextual a través de la estrategia didáctica de la curación de contenidos por parte del docente, el desarrollo de la dimensión dialógica a través de la estrategia del seminario socrático y el desarrollo de la dimensión pragmática a través de la estrategia de la agregación de contenidos por parte del estudiante y la generación de un aprendizaje rizomático.

En este sentido, los datos recolectados a través del cuestionario de salida de las preguntas tipo SABER, revelan que los estudiantes del grupo experimental lograron superar el 70% de aciertos en preguntas de cada una de las dimensiones del pensamiento crítico y asociadas a la temática curricular en la cual se centró el PLE: La Violencia de 1948 a 1953. La situación inicial que se había diagnosticado era que los estudiantes no lograban superar el 60% de aciertos preguntas de este tipo con temáticas que ellos habían visto bajo el modelo de clase tradicional. La dimensión con mejor desempeño en los aciertos fue la dimensión contextual con un 87% de acierto. Los estudiantes del grupo de control obtuvieron 42% de aciertos en preguntas de la dimensión contextual, un 35% de aciertos para las preguntas de la dimensión dialógica y pragmáticas del pensamiento crítico.

**Figura 38**

*Desempeño estudiantes grupo experimental y de control preguntas tipo SABER*



*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios de salida en Google

Forms. *Fuente:* Elaboración propia

## Discusión

Partiendo de los resultados analizados, la discusión se centrará en revalidar la hipótesis central de la investigación que plantea que la enseñanza comprensiva de la historia a través del diseño e implementación de un PLE centrado en las estrategias didácticas de la curación de contenidos por parte del docente, el seminario socrático y la agregación de contenidos y aprendizajes somático por parte de los estudiantes; contribuirá positivamente en el desarrollo de las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico

Partiendo de lo anterior, la investigación realizada con los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Luis María Jiménez de Aguazul – Casanare, permite señalar para la primera categoría que evalúa la incidencia de la curación de contenidos por parte del docente en desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico; una incidencia de carácter positivo. En el grupo experimental se observó en los datos se desarrolla la competencia contextual en una curación de contenidos por parte de la docente mediada en el PLE por el sistema de bloques en la plataforma Symbaloo.

Esta incidencia de mejora con respecto a la curación de contenidos en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión contextual, permite evidenciar que lo señalado por Guallar (2015) con respecto a la la curaduría de contenidos por parte del docente implica la búsqueda, recopilación y filtrado de la información disponible en la red. En esa oferta de los medios digitales, el profesor debe guiar la selección de los contenidos a usar con posterioridad, para la creación de recursos de aprendizaje.

Amparados desde esta fundamentación teórica, en la implementación del PLE el docente se encarga de asumir este rol de curador, permite que el material pueda adaptarse y transmitirse

tal y como se encuentra. En la implementación del PLE se observó que la profesora curadora de contenidos asume la tarea de seleccionar cuidadosamente la información, desde el conocimiento que quiere generar. Se revalida la postura del autor cuando el estudiante asume un rol en el que pudo organizar recursos e información de tal manera que sea más comprensible en su experiencia de aprendizaje comprensivo de la historia.

La situación final con el grupo de control tal como se vio en los resultados permite desde los aportes de Guerrero (2018), reafirmar el rol de los docentes en el modelo de clase tradicional en la enseñanza de la historia, donde se conservan potestades en el sentido de la selección de los contenidos centrados en materiales escolares, lo que lleva al aprendizaje desde una perspectiva pasiva de acceso a la información. Se observó en los resultados y bajo la perspectiva de Guerrero (2018) el carácter repetitivo de la información, en el sentido de ver el aula de clase en un espacio donde no hay transversalidad de la relación estudiante docente y se confina al desarrollo de actividades para el cumplimiento de un plan curricular.

Como se observa en los resultados el acceso a la información por parte de los estudiantes, en un ejercicio de curaduría de los contenidos por parte de la docente en la implementación del PLE permite entrever que la mejora y los desempeños en las dimensiones contextuales del pensamiento crítico es notoria dado los elementos de autonomía y de manejo del tiempo por parte del estudiante frente al acceso mediado por la tecnología y la virtualidad de la información. Esto revalida las nociones Álvarez (2020) quien señala que el PLE y la enseñanza de la historia, siempre apuntan a motivar al estudiante por medio de herramientas digitales con base en la aprehensión, dando cuenta de la utilidad que tiene la historia en la comprensión de la cotidianidad (Álvarez, 2020).



La dimensión contextual del pensamiento crítico se ve desarrolla en el saber del estudiante a la hora de acceder a la información y valorarla en la aplicabilidad en el aprendizaje de la historia en la comprensión de sus contextos cercanos. A la luz de los resultados expuestos en esta investigación se puede ver que las nociones de Vera (2017) se ven complementadas en el sentido de repensar el desarrollo de habilidades intelectuales a través de un acceso a la información curada por el docente y generar mecanismos comprensivos.

Los resultados permiten entrever cómo la transición del aula de clase como símbolo de la tradicionalidad de la enseñanza de la historia, hacia nuevos mecanismos acordes a la sociedad de la información y del conocimiento como el PLE en la curación de contenidos; permite una eficacia al alcance de la enseñanza comprensiva de la historia. Desde la perspectiva de Godoy (2018), esta transición permite hacerles frente a los vicios de la sobrecarga informacional, llevando en el proceso un involucramiento del estudiante en el acceso a la información. Esto contribuye a su aprendizaje y aplicabilidad de la información a la que accede en un desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico.

Esto permite revalidar bajo la perspectiva de Jusino (2013), que el desarrollo de la dimensión contextual se evidenció cuando los estudiantes del grupo experimental aplicaron su conocimiento desde la curación de contenidos por parte del docente evaluando la pertinencia de lo que aprendieron a situaciones problemáticas como es él analizar y comprender ya no desde una perspectiva revisionista y tradicional de la historia, el origen del conflicto armado en el periodo de La Violencia. El estudiante bajo esta dimensión comprende un conjunto de dinámicas que van más allá de explicaciones desde la memoria.

Ahora bien, al abordar el rol y la incidencia del docente en la estrategia didáctica del seminario socrático para el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico, los

resultados de la investigación muestran aspectos novedosos. Esto, con respecto al rol de la tecnología y de la virtualidad como un elemento que fomenta y potencia la seguridad y confianza de los estudiantes a la hora de expresar, redactar, repensar y revalidar sus opiniones a la hora de desarrollar preguntas de carácter retórico bajo la estrategia del seminario Socrático.

Desde Acurio (2020), esta estrategia didáctica permite centrarse en la pregunta como motor de desarrollo del pensamiento crítico. Para el caso de la investigación se puede ver como la dimensión dialógica el uso del Padlet como herramienta de la estrategia del seminario socrático en el PLE; favoreció los factores de confianza y seguridad del estudiante a la hora de opinar. Esto también con una temprana agregación y curación de contenidos con respecto a las imágenes que los estudiantes usaban para acompañar sus intervenciones. Se puede interpretar desde este auto como mecanismo efectivo para dar a entender sus opiniones y puntos de vista con la mayor claridad posible a sus compañeros en el ejercicio.

Lo señalado por Acurio (2020) permite valorar desde esta estrategia didáctica en el grupo experimental, una disparidad con respecto a lo que este autor señala en el proceso de enseñanza tradicional en el grupo de control. Los estudiantes no cambiaron la noción de la figura del profesor como expositor unívoco. El desarrollo del seminario socrático a través del uso del PLE permitió que esta visión tradicional se difuminara. La acción del docente en la estrategia didáctica del seminario socrático en el PLE le sitúa como un moderador y constructor de diálogo a través de la pregunta, como eje central donde el docente desde el uso de su experiencia y conocimiento guía al estudiante al desarrollo de la capacidad crítica dialógica en el debate, la pregunta y el diálogo. Además de fomentar la autonomía en el desarrollo del aprendizaje comprensivo de la historia a través de un PLE.

En este sentido, desde la perspectiva de Álvarez (2020), los resultados permiten ver desde el trabajo del grupo experimental, al PLE como promotor del aprendizaje comprensivo de la historia a través de elementos digitales que los estudiantes pueden manejar, trazando metas ante un nuevo paradigma educativo En el cual la sociedad del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo y constante en el uso provechoso de los ritmos y tiempos del estudiante en el aprendizaje.

El PLE según González (2011), permite relaciones interpersonales entre el docente-estudiante, se establecen entonces no solamente espacios físicos y virtuales que repercuten en un acto de aprendizaje continuo. Contrario a la permanencia de la visión tradicional de la enseñanza de la historia, donde el espacio físico del aula se convierte en un elemento que causa reticencia al estudiante. Esto se observó en el grupo de control donde las relaciones son verticales con respecto al docente y con respecto a la confianza y seguridad en la participación del seminario socrático. La apatía y el temor a la participación se puede fundamentar de acuerdo con los resultados obtenidos en dinámicas de aprendizaje centrada en la resolución de materiales educativos y que desconocen el proceso dialógico del pensamiento crítico en el acto educativo.

Bajo las precepciones de Álvarez (2020), el trabajo con el PLE permitió que las actividades de la asignatura de historia, por descubrimiento simulando que son historiadores y abarcando diferentes herramientas tales como Slide Share, Blogger etc. (Álvarez, 2020). El PLE estructura la enseñanza de la historia por medio de la pregunta ya que como se observó, en el desarrollo del seminario socrático permitió que las habilidades sociales y de pensamiento crítico de la dimensión dialógica se pudiera potenciar hacia la construcción de actitudes mediadas por lo digital y los entornos personales de aprendizaje de confianza seguridad y la construcción de grupos de discusión. Esto permite una incidencia positiva en el grupo experimental respecto al

desarrollo dialógico no sólo en lo esperado en la planeación del PLE, sino como elemento emergente se fomentó y se descubrió que los estudiantes de manera frecuente manifestaban una mejora en su confianza y seguridad en los espacios virtuales además de a realizar unas acciones enfocadas a la mejora constante de sus opiniones y puntos de vista.

Los aportes de Jusino (2013) con respecto a la comprensión de la dimensión dialógica, permite señalar que en el grupo experimental se logró una mejora en esta dimensión del pensamiento crítico dado que los estudiantes no sólo se relacionan con entender lo que quieren manifestar los otros y autoevaluarse con el fin de mejorar en la manera de pensar en colectivo, para así crear pensamientos enmarcados en la diversidad. Logran asumir una actitud reflexiva sobre sus limitaciones y posibilidades de mejora como fueron la confianza en la expresión escrita de sus puntos de vista.

Ahora bien, con respecto a la incidencia de la agregación de contenidos y el aprendizaje rizomático en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico se puede observar cómo desde los resultados de la implementación del PLE, el rol del estudiante la enseñanza comprensiva de la historia lo sitúa en un rol activo, como un agente que fomenta la creación de aprendizaje rizomático revalidando las visiones habituales que se tienen de Facebook. El proceso de agregación de contenidos señalado por Godoy (2018), en la implementación del PLE logró involucrar a los estudiantes desde la dimensión pragmática, en la selección y búsqueda de la información que ellos considerasen enriquecedora a nivel colectivo en el aprendizaje del grupo.

Los resultados permiten inferir que el estudiante logra participar y crear relaciones para publicar contenido significativo en la red social Facebook y así mismo trascender a través de pautas y parámetros de selección de contenidos a una dimensión pragmática del pensamiento

crítico en el aprendizaje comprensivo de la historia. Extendiendo sus percepciones y valoraciones subjetivas al ejercicio de agregación de contenidos en la cotidianidad como son el uso del WhatsApp como herramienta que contribuye a mejorar los espacios y procesos de búsqueda de información.

El aprendizaje rizomático se desarrolló en la generación de una red de aprendizaje en Facebook, donde el estudiante logra trascender los espacios físicos y virtuales de la institución educativa y generar mecanismos de participación respecto a la meta de compartir y agregar información que contribuya al aprendizaje de sus compañeros. Lo anterior permite ver que, desde la dimensión pragmática del pensamiento crítico desde Jusino (2013), el estudiante logró en su aprendizaje asumir el aprendizaje todo de manera enriquecedora de sus capacidades de forma individual o colectiva.

Desde este autor, el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante lo lleva a asumir la responsabilidad de enfrentarse al conocimiento de manera autodidacta y desarrollar sus tiempos de aprendizaje revalidando la información que está recibiendo. La mediación pedagógica del PLE entre la enseñanza comprensiva de la historia y la incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, permite ver qué se revalidan los procesos de aprendizaje. En el grupo de control, la valoración positiva de la incidencia pragmática permitió que el estudiante perciba y sienta la interpretación de la información y su aplicabilidad en la comprensión de la realidad histórica y como el peso social de la misma afecta las relaciones en el presente.

Bajo esta panorámica, los resultados permiten dar validez a lo expresado por Jusino (2013), donde la mediación pedagógica del PLE permite al estudiante la posibilidad de pensar críticamente, comprendiendo más allá del comportamiento y el rol del estudiante en torno a la

información, la búsqueda y la agregación en un rol activo. Desde este punto de vista, se transforma la visión tradicional en la enseñanza comprensiva de la historia donde se recalca los elementos memorísticos. Como lo señala Guerrero (2018) se logra la transición hacia una dimensión viva y comprensiva que permita al estudiante revalidar las nociones lineales y arcaicas en las que la historia permanece estática sin posibilidad de ofrecer desde el pensamiento crítico una interpretación de la realidad actual.

En resumidas cuentas, el desarrollo del pensamiento crítico, mediado pedagógicamente en un PLE en la enseñanza comprensiva de la historia, lleva necesariamente a revalidar la imagen del docente como poseedor del conocimiento hacia una figura guía y moderadora del aprendizaje del estudiante. En este sentido los resultados de la investigación permiten reafirmar lo señalado por Espinoza (2010). Se debe evaluar el ejercicio docente en el desarrollo del pensamiento crítico distando de los modelos de enseñanza tradicional. Los estudiantes en el desarrollo del PLE permiten resignificar el accionar del docente. La sociedad de la información y del conocimiento demanda en el rol del docente capacidades que permitan, como es el caso de la curación de contenidos, una revalidación de lo que habitualmente se asume como información y la utilidad de esta en los procesos de enseñanza. Desde este punto de vista, el desarrollo del pensamiento crítico a través de un modelo de enseñanza comprensiva de la historia mediado por un PLE demanda una actualización tecnológica del docente.

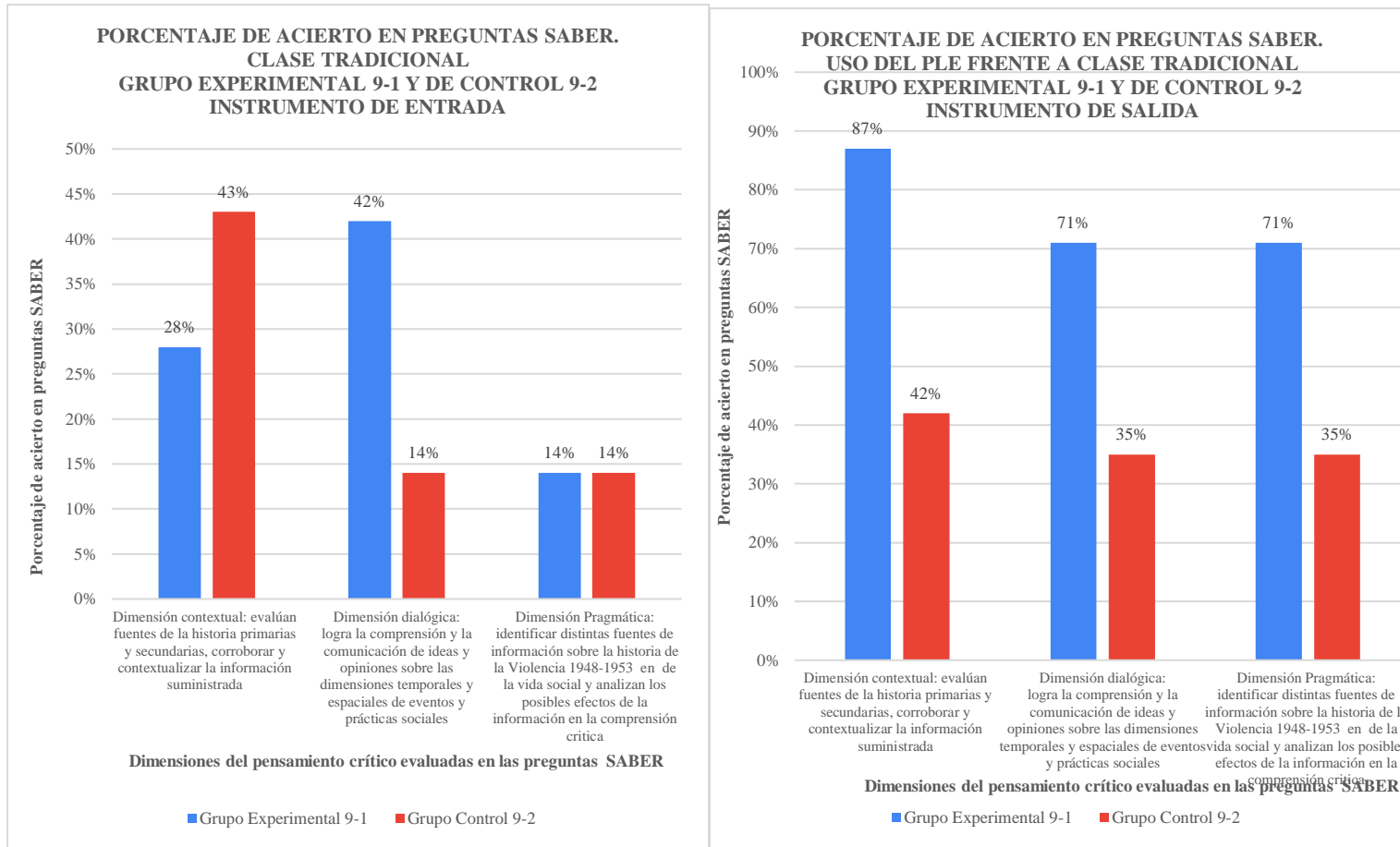
Ahora bien, el hallazgo central de la investigación permite valorar como factible la hipótesis que plantea la investigación: la enseñanza comprensiva de la historia mediada por un PLE favorece el desarrollo de la dimensión contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno. La transición desde la situación inicial, los instrumentos de diagnóstico para los grupos señalaban que para preguntas tipo SABER diseñadas

y adaptadas desde el repositorio de pruebas liberadas del ICFES para cada una de las dimensiones del pensamiento crítico a evaluar, no lograban superar un 50% de aciertos en cada una de las dimensiones.

La eficiencia del PLE se revalidada en los instrumentos de salida donde el grupo experimental, una vez desarrolladas las estrategias del PLE orientadas a la enseñanza comprensiva de la historia, lograron superar un 70% en cada una de las dimensiones del pensamiento crítico a la hora de responder preguntas tipo saber. Es de resaltar como hallazgo notorio un gran desempeño de los estudiantes en el desarrollo de preguntas orientadas a la dimensión contextual siendo un 87% el índice de aciertos. Esto permite inferir que la resignificación de las estrategias didácticas para la enseñanza comprensiva de la historia y la incursión docente en herramientas tecnológicas que posibiliten objetivos educativos hacia el desarrollo de pensamiento crítico otorga nuevas visiones sobre el rol del estudiante y del docente en proceso de enseñanza comprensiva de la historia; en el marco de una sociedad centrada en la información y el conocimiento.

**Figura 39**

*Comparativo de porcentaje de aciertos en instrumento de entrada y salida. Preguntas SABER dimensiones del pensamiento*



*Nota:* elaboración propia en Microsoft Excel con base en los datos recolectados a través de cuestionarios Google Forms.

*Fuente:* Elaboración propia



Finalmente, la enseñanza comprensiva de la historia incide de manera positiva en el pensamiento crítico cuando se plantean estrategias didácticas de curación de contenidos, seminario socrático y agregación de contenidos. La visión tradicional de la enseñanza de la historia donde los maestros se focalizan en la repetición de fechas y acontecimientos, plantean un paralelo en la enseñanza comprensiva de la historia frente a un modelo de enseñanza repetitivo. En este sentido desde lo que señala Merchán (2010), la metodología expositiva el profesor enseña a sus alumnos a través de la lectura pasiva, la memorística y un proceso mecánico, pues el alumno debe memorizar a corto plazo para poder responder de manera correcta en el examen.

La mediación pedagógica del PLE permite dejar atrás esa visión pasiva y expositiva del docente hacia una transición de guía y curador, un agente generador de preguntas y motivador del aprendizaje rizomático y la construcción de redes para compartir información. La transformación de estas relaciones hacia la enseñanza comprensiva de la historia, permiten que el acceso al conocimiento histórico recobre vida y que el estudiante perciba su influjo en la comprensión social y cultural de su contexto en la actualidad. Deja atrás los aspectos punitivos y tradicionales de la enseñanza donde se prioriza el cumplimiento de parámetros curriculares sin contextualizar y sin abordarse desde las dimensiones del pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza comprensiva de la historia favorece una mirada hacia la realidad construida con profundas raíces históricas. Valorar la incidencia positiva de la enseñanza comprensiva de la historia en el desarrollo del pensamiento crítico permite desde el proceso de investigación adelantado, revalidar lo señalado por Carvajal (2020), donde la mediación pedagógica del PLE logra que el aprendizaje de la historia replantee lo vivo de la historia y sus explicaciones hacia aspectos de la cotidianidad, así como el análisis de los contextos globales, desde aspectos del pasado que repercuten en el presente, donde el

estudiante de manera crítica logre comprender cómo la historia es una serie de sucesos entrelazados y activos. Es necesario señalar desde la investigación educativa, se logra corroborar que la enseñanza comprensiva y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico lleva a que en los estudiantes se de la transición desde un acceso superficial a la información y aplicabilidad de la historia; hacia una formación ciudadana, donde la historia fomenta la participación del estudiante para construir con una mirada crítica al pasado, y así ejercer desde las dimensiones del pensamiento crítico una ciudadanía acorde a las demandas y transformaciones de la sociedad de la información y del conocimiento.

## Conclusiones

Los principales hallazgos de esta investigación en el campo de la educación en la ruralidad parten del revalidar el proceso de enseñanza comprensiva de la historia y su incidencia en las dimensiones del pensamiento crítico; en el marco de la sociedad del conocimiento. La experiencia de investigación educativa con el grado noveno de la I.E Luis María Jiménez del municipio de Aguazul - Casanare, permite nuevas miradas en la relación docente y estudiante más allá del modelo de enseñanza tradicional; generando mecanismos de autonomía y confianza en el estudiante en la mediación pedagógica del PLE en el aprendizaje.

Como lo señala Guerrero (2018), el modelo de enseñanza tradicional ha frenado la implementación de un aprendizaje de la historia de Colombia con una perspectiva en la que predomine el carácter vivo del pasado en los modelos explicativos de la realidad social colombiana. El rol docente en la mediación pedagógica del PLE permite que la enseñanza comprensiva de la historia salga de lo instrumental de la tecnología y más allá de la memorística y la repetición.

El estudiante como agente activo del aprendizaje en el PLE, asume una postura crítica con marcos de interpretación y comprensión en el acceso a la información, el diálogo sobre la misma y el compartir bajo una actitud de mejora y aporta el proceso colectivo de aprendizaje. Desde este punto de vista, esta investigación donde se diseñó e implementó un PLE para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza comprensiva de la historia en grado noveno, permite concluir acerca de los hallazgos:

- El PLE incidió de manera positiva en los estudiantes del grupo experimental, permitiendo valorar la incidencia de las estrategias de la enseñanza comprensiva de la historia en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico. Dicho desarrollo se puede identificar en el comparativo de rendimiento y acierto de los estudiantes en preguntas tipo SABER orientadas a cada una de las dimensiones contextual dialógica y pragmática del pensamiento crítico (ver ilustración 39).
- Se logra verificar una incidencia positiva de la estrategia didáctica de la enseñanza de la historia de curación de contenidos por parte del docente a través de la mediación pedagógica del PLE, desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental. El acceso a la información curada en el PLE, favoreció en el estudiante la autonomía en su ritmo, usar la información desde la dimensión contextual comprendiendo las fuentes de información y su relación con los hechos históricos para entender la realidad (ver figura 21).
- Se puede concluir con respecto a la incidencia de la estrategia didáctica del seminario socrático a través del PLE y el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico, que el principal hallazgo se relaciona con una mejora en la actitud de los estudiantes con respecto a la construcción de puntos de vista a partir de la pregunta como factor retórico; que permite la construcción del debate desde una fundamentación de la información histórica. En el instrumento de entrevista se puede evidenciar que los estudiantes manifestaron mejorar su confianza en el uso herramientas como Padlet, generando la posibilidad de trabajar y corregir las intervenciones escritas en favor de expresar sus ideas fuera del temor que expresaban sentir en las dinámicas de aprendizaje y de diálogo en el modelo de enseñanza tradicional en el salón de clase. (ver figura 30)

- Ahora bien, con respecto a la estrategia didáctica de la agregación de contenidos y aprendizaje rizomático mediado por el PLE, y su incidencia en la dimensión pragmática del pensamiento crítico; dicha incidencia se valora de manera positiva con respecto a la situación inicial en la que tanto el grupo experimental como el grupo de control se encontraba. Es de resaltar que la situación inicial denotaba una ausencia total de la estrategia didáctica en los 2 grupos. Un hallazgo significativo en el grupo experimental a través de la mediación pedagógica del PLE fue su valoración positiva con respecto al uso de una rúbrica en la agregación de contenidos, en el sentido que trasciende a una valoración pragmática desde el pensamiento crítico de la información a la hora de generar redes de aprendizaje y rizomático para compartir, evaluar y generar información que aporte a los procesos de aprendizaje. (Ver figura 37).

## Recomendaciones

Se recomienda dar continuidad a investigar en profundidad sobre las estrategias didácticas de la enseñanza comprensiva de la historia. La curación de contenidos en el ejercicio docente, el fomento de la pregunta en el seminario socrático y el aprendizaje rizomático y curación de contenidos, como se vio en esta investigación, permite trazar nuevas rutas didácticas para la enseñanza.

Se recomienda a futuros investigadores, contemplar desde el campo de las ciencias sociales, profundizar en las nociones de memorización en el aprendizaje de la historia. Se recomienda en el contexto colombiano el adelantar estudios sobre como la implementación de la cátedra de historia de Colombia se puede ver afectada por la permanencia de modelos de enseñanza tradicional en la historia fundamentados en la memoria.

Finalmente, se recomiendan investigar en la formación docente mecanismo que posibiliten el ejercicio teórico práctico con el desarrollo de mediaciones pedagógicas como son el PLE, el EDI. Investigar en este tema, favorece la construcción de propuestas para la formación de docentes a la vanguardia de lo que requiere la sociedad de la información y conocimiento.

## Referencias Bibliográficas

- Acurio Cárdenas, M. M. Interpretación de fuentes históricas a través del seminario socrático. Recuperado el 14 de octubre de 2022 de:  
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17273>
- Adell, J. &. (2013). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. Recuperado el 2022 de mayo de 2020, de  
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247>
- Álvarez, H. (2020). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica-evaluativa en la enseñanza universitaria de la historia. *Cuadernos de Investigación UNED*, 18-47. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-42662020000200462](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-42662020000200462)
- Aparicio, J. (2014). *Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva*. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125384>
- Arancibia, M. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 62-75.  
Recuperado el 9 de mayo de 2022, de  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000200005&script=sci_arttext)

- Barzabal, L. (2013). los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. *Edmetic*, 39-57. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2860/2751>
- Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068008.pdf>
- Calle, G. (2018). *incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales*. Recuperado el 18 de mayo de 2022, de [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGerzon\\_2018\\_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGerzon_2018_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf)
- Carvajal, C. (2020). *Uso de tic para el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en el área de ciencias sociales*. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6008>
- Cook, F. G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), Recuperado el 12 de junio de 2022 de: 65-84. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1627>
- DANE. (2 de septiembre de 2021). *Indicadores básicos de TIC en Hogares*. Recuperado el 25 de abril de 2022, de Boletín Técnico:



[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol\\_tic\\_hogares\\_2019.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2019.pdf)

Díaz Barriga, Frida Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado el 12 de junio de 2022

Elaskar, M. (2013). El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. *Departamentos de Historia*. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de <https://www.aacademica.org/000-010/1171.abstract>

Enríquez Vázquez, L. (2020). Fractal: un modelo para el diseño del aprendizaje para el conectivismo y el aprendizaje rizomático. Recuperado el 14 de octubre de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8775>

Espinoza, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100009&script=sci_abstract&tlng=en)

Gallego, A. (2014). tendencias en estudios sobre entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments-PLE-). *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 281. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/89>

- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21658>
- Godoy Vera, F. (2017). Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Clío & Asociados*. Recuperado el 12 de junio de 2022 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81402>
- Godoy C. R. . (2018). La curación de contenidos digitales. Competencia indispensable para los docentes del siglo XXI. *Delectus*, 1(1), 51-65. Recuperado el 06 de noviembre de 2022, de <https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/18>
- González, M. P. (2020). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes?: Apuntes desde la enseñanza de la historia a la luz de la pandemia. *Revista Escuela de Historia*, 19(2), 00-00. Recuperado el 16 de septiembre de 2022, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-90412020000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412020000200002)
- González, R. (2017). *Nuestras huellas romanas en Zaragoza. La enseñanza de la Historia en las ciencias sociales a través del ABP y el aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://zaguan.unizar.es/record/61034>
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 18 de abril de 2022

- Guerrero, H. (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2262>
- Guerrero, J. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. (U. P. Colombia, Ed.) *La historia vuelve a la escuela : reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia.*, 101-148. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/130/159/2626>
- Guzmán Llach, F., Pozo, V., Fernández, A., Iglesias, A., Mastache, A., & Castán, J. (2021). Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria: Aportes de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/12150>
- ICFES. (17 de febrero de 2022). *Resultados agregados Saber 11 en 2021*. Obtenido de MEN: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021>
- ICFES. (2022). *Bases de datos*. ICFES. Recuperado el 20 de abril de 2022, de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/analisis-de-datos>
- Jusino, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35. Recuperado el 18 de mayo de 2022, de

[https://www.academia.edu/download/46916511/Teoria\\_y\\_Pedagogia\\_del\\_pensamiento\\_critico.pdf](https://www.academia.edu/download/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_critico.pdf)

LMJ, A. (21 de abril de 2022). *Sistema de calificaciones LMJ*. Recuperado el 21 de abril de 2022, de

<https://www.ndtcolombia.com/IEv2/ielmjimenezaguazul.edu.co/administrativo2022/>

LMJ. (2022). *Plan de área ciencias sociales I.E. Luis María Jiménez*. Aguazul.

Recuperado el 21 de abril de 2022

López, P. (2013). La enseñanza de la historia en el aula de ELE: construcción de un PLE adaptado al profesorado poco experto. *Historia y comunicación social*, 587-599.

Recuperado el 10 de mayo de 2022, de

<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44351/41909>

Guzmán Llach, F., Pozzo, V., Fernández, A., Iglesias, A., Mastache, A., & Castán, J.

(2021). Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria: Aportes de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de

<http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/12150>

Guallar, J. (2015). Curación de contenidos en los medios digitales 31/ 11/2022

<http://eprints.rclis.org/28614>

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.

- Maya, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>
- Melo, J. O. (2017). *Claves para la enseñanza de la historia*. Recuperado el 18 de abril de 2022, de Colombia es un tema: <http://www.jorgeorlandomelo.org/calvespara.htm>
- Merchán, F. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Recuperado el 19 de mayo de 2022, de <https://idus.us.es/handle/11441/15010>
- Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. Recuperado el 12 de Junio de 2022 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-38032017000200186](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032017000200186)
- MINTIC. (2022). *Sociedad de la Información*. Recuperado el 18 de abril de 2022, de Portal de inicio glosario: <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/S/5305:Sociedad-de-la-Informacion>
- Miralles, P. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y "mass-media" para la enseñanza de la historia: un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. Recuperado el 5 de mayo de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190571>

- Moreno, W. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 15-28. Recuperado el 12 de junio de 2022 de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/4/>
- Orcasitas, J. (2019). *Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación del PLE, en contextos de educación media*. Recuperado el 21 de mayo de 2022
- Pantoja, T. (2017). ENSEÑAR HISTORIA, UN RETO ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA DISCIPLINA: REFLEXIÓN DESDE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA. *Diálogo andino*(53), 59-71. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3713/371353685006/html/index.html>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Una guía del pensador para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico. Recuperado el 24 de mayo de 2022, de <http://148.218.65.15/handle/123456789/2004>
- PEI, L. (2021). *PEI: Proyecto Educativo Institucional LMJ*. Aguazul: LMJ. Recuperado el 20 de abril de 2022

Peña, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza.

*Digitum*. Recuperado el 25 de abril de 2022, de

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30413/1/capitulo6.pdf>

Pérez, R., Mercado, P. M., Mena, E., & José, P. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica

educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*

*Educativo*, 5-24. Recuperado el 18 de abril de 2022, de

<http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/371/1683>

Ponce, R. (2019). Sociedad del conocimiento para el desarrollo del pensamiento crítico.

*Universidad de Guayaquil*. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de

<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40508>

Prensky, M. (2018). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación*

*educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*, 57-75. Recuperado el 21 de

abril de 2022, de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21226>

Salto, V. (2021). Pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de

pandemia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (19), 146-146. Recuperado el 16

de abril de 2022, de <http://170.210.83.53/index.php/resenas/article/view/125>

Simons, H. (2009). El estudio de caso: Teoría y práctica.

[https://books.google.co.cr/books/about/El\\_estudio\\_de\\_caso\\_Teor%C3%ADa\\_y\\_pr%C3%A1ctica.html?id=WZxyAgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.co.cr/books/about/El_estudio_de_caso_Teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica.html?id=WZxyAgAAQBAJ&redir_esc=y)

Tulchin, J. B. (2017). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de educación*. Recuperado el 12 de junio de 2022 de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71421>

Valencia, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 24-34. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16971>



## Apéndices

### Apéndice A

*Entorno personal de aprendizaje Ple*

**URL: <https://www.symbaloo.com/shared/AAAABo-WHQAA42ADQFmsg==>**

*Nota:* enlace a plataforma Symbaloo: *Fuente:* plataforma Symbaloo

## Apéndice B

### Validación de expertos revisión instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
 el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
 de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.

#### Validación de Expertos- Revisión de Instrumentos

Nombre del Evaluador	Alejandro Tibambre
Cargo	Profesor de Sociales y física -
Formación académica	Lic. Ciencias Sociales, Físico, Mg. en Educación universidad de los Andes.
Institución donde labora	I.E. Gral Santander
Fecha de Evaluación	19-11-2022.

Firma del evaluador

#### Instrumento cualitativo: Diario de observación

Indicador	Criterio	Sección 1:			Sección 2			Sección 3		
		C1			C2			C3		
		Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)
Claridad en el instrumento	La estructura del instrumento se formula en un lenguaje claro			70			100			80
Organización en el instrumento	Hay un orden lógico entre las categorías y las preguntas para medir las dimensiones			100			100			80
Coherencia del instrumento	Hay una relación clara entre las categorías y los datos que se quieren recoger en el instrumento			100			100			75
Metodología del instrumento	El instrumento es acorde al propósito de trabajo, teniendo en cuenta los objetivos			100			100			80
Pertinencia del instrumento	El instrumento es adecuado al tipo de investigación			100			100			70
<b>Promedio de validación</b>				<b>94</b>			<b>100</b>			<b>77</b>
<b>Observaciones</b>	Es un buen instrumento. Me parece bastante estructurado, sencillo, con los datos necesarios a recoger. Es un buen formato para investigación de campo. Muy sencillo, pero a la vez recoge lo importante en sus sesiones de trabajo.									
<b>Recomendaciones</b>	La última categoría hay que expresarla mejor. Entre agregación y curación. Además de anotar una guía para las palabras o acciones para triangular un instrumento tan abierto por su naturaleza cualitativa									

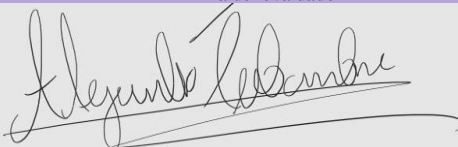
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.

**Validación de Expertos- Revisión de Instrumentos**

Nombre del Evaluador	Alejandro Tibambre
Cargo	Profesor de Sociales y física -
Formación académica	Lic. Ciencias Sociales, Físico, Mg. en Educación universidad de los Andes.
Institución donde labora	I.E. Gral Santander
Fecha de Evaluación	19-11-2022.

Firma del evaluador



**Instrumento cualitativo: Análisis de discurso**

Indicador	Criterio	Sección 1:			Sección 2			Sección 3		
		C1			C2			C3		
		Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)
Claridad en el instrumento	La estructura del instrumento se formula en un lenguaje claro			74			70			70
Organización en el instrumento	Hay un orden lógico entre las categorías y las preguntas para medir las dimensiones			82			85			75
Coherencia del instrumento	Hay una relación clara entre las categorías y los datos que se quieren recoger en el instrumento			90			90			90
Metodología del instrumento	El instrumento es acorde al propósito de trabajo, teniendo en cuenta los objetivos		70			70		70		
Pertinencia del instrumento	El instrumento es adecuado al tipo de investigación			80			82			90
<b>Promedio de validación</b>				<b>79,2</b>			<b>79,4</b>			<b>79</b>
<b>Observaciones</b>	El análisis del discurso desde lo mixto es una buena herramienta de recogida de datos. Nuevamente reitero el orden del formato, es de fácil lectura y se esperaría que se recoja detalladamente la información en las categorías.									
<b>Recomendaciones</b>	La valoración de las categorías, cambia, ya que considero que debe prestar atención al sistema de registro. Le recomiendo idear un sistema para que no se vean alterados los registros ppor sur usted la profesora y a la vez observadora del fenómeno, por que puede haber prejuicios en sus registros.									

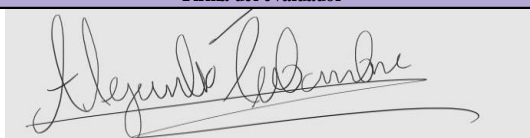
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.

**Validación de Expertos- Revisión de Instrumentos**

Nombre del Evaluador	Alejandro Tibambre
Cargo	Profesor de Sociales y física
Formación académica	Lic. Ciencias Sociales, Físico, Mg. en Educación universidad de los Andes.
Institución donde labora	I.E. Gral Santander
Fecha de Evaluación	19-11-2022.

**Firma del evaluador**



**Instrumento cualitativo: Entrevista Estructurada**

Indicador	Criterio	Sección 1:			Sección 2			Sección 3		
		C1			C2			C3		
		Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)
Claridad en el instrumento	La estructura del instrumento se formula en un lenguaje claro			90			85			90
Organización en el instrumento	Hay un orden lógico entre las categorías y las preguntas para medir las dimensiones			73			85			75
Coherencia del instrumento	Hay una relación clara entre las categorías y los datos que se quieren recoger en el instrumento			90		70				90
Metodología del instrumento	El instrumento es acorde al propósito de trabajo, teniendo en cuenta los objetivos			95			95			72
Pertinencia del instrumento	El instrumento es adecuado al tipo de investigación			100			90			90
<b>Promedio de validación</b>				<b>89,6</b>			<b>85</b>			<b>83,4</b>
<b>Observaciones</b>	La entrevista es muy concisa y recopila a través de las preguntas, la evaluación cualitativa de la intervención en el fenómeno educativo. Las preguntas están bien orientadas a las categorías que se manifiestan en los demás instrumentos, se puede cruzar la información con el análisis de discurso									
<b>Recomendaciones</b>	Considerar precisión al identificar los conceptos que surjan durante la entrevista. Sería recomendable numerar las recurrencias de estas palabras, frases									



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
 el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
 de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.

**Validación de Expertos- Revisión de Instrumentos**

Nombre del Evaluador	Alejandro Tibambre
Cargo	Profesor de Sociales y física -
Formación académica	Lic. Ciencias Sociales, Físico, Mg. en Educación universidad de los Andes.
Institución donde labora	I.E. Gral Santander
Fecha de Evaluación	19-11-2022.

**Firma del evaluador**


**Instrumento Cuantitativo: Cuestionario de salida**

Indicador	Criterio	Sección 1:			Sección 2			Sección 3			Sección 4		
		C1			C2			C3			C3		
		Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)	Regular (1-50)	Eficiente (50-70)	Muy bueno (70-100)
Claridad en el instrumento	La estructura del instrumento se formula en un lenguaje claro			85			90			85			100
Organización en el instrumento	Hay un orden lógico entre las categorías y las preguntas para medir las dimensiones			80			90			80			100
Coherencia del instrumento	Hay una relación clara entre las categorías y los datos que se quieren recoger en el instrumento			100			90			90			100
Metodología del instrumento	El instrumento es acorde al propósito de trabajo, teniendo en cuenta los objetivos			100			90			90			100
Pertinencia del instrumento	El instrumento es adecuado al tipo de investigación			90			90			100			100
<b>Promedio de validación</b>				<b>91</b>			<b>90</b>			<b>89</b>			<b>100</b>
<b>Observaciones</b>	Está muy bien sincronizado con el de entrada. Es bueno como el cuestionario redirecciona el apartado directamente al grupo de control con la prueba SABER.												
<b>Recomendaciones</b>	Podría agregar unas respuestas abiertas en las preguntas que valoren cómo ayudo, para que el estudiante pueda validar más abiertamente su respuesta.												

*Nota:* enlace a plataforma Symboloo: *Fuente:* plataforma Symboloo

## Apéndice C

### Formato de observación grupo experimental

 <b>UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA</b> <b>ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.</b>	
<b>PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9 de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.</b>	
<b>Diario de observación</b>	
<b>Metodología:</b>	
<b>Mediación PLE (Experimental Noveno-uno)</b>	<b>X</b>
<b>Modelo tradicional: (Control)</b>	
<b>Fecha Sesión:</b>	<b>Registro (Investigador auxiliar en Sesiones con PLE)</b>
<b>21/11/2022</b>	<b>Johan Stiven Vega Arredondo</b>
<b>Docente observado</b>	
<b>Lic. Leidy Magaly González Camacho</b>	
<b>Guía de observación</b>	
<b>Criterio a observar: La búsqueda y análisis en la curación contenidos por parte del docente y su incidencia en la dimensión contextual del pensamiento crítico</b>	
<b>Subcategoría 1.1</b>	
<b>Registre con frases cortas lo que observa respecto a los estudiantes y lo que hacen</b> <b>En esta sección se registrar y estar atento a observar si los estudiantes buscan información complementario</b>	
<p>Los estudiantes inician la sesión a las 7:30 a.m según el horario.            La profesora saluda a los estudiantes y les da la bienvenida a la clase.            Les da la bienvenida a la sala del Vive Digital.            Les agradece por contestar la encuesta que ella les había compartido previamente en la clase anterior.            Les pide que por favor utilicen bien los equipos y sigan las normas de la sala.            Inicia la clase proyectando en la pantalla del salón la plataforma PLE. Ella les explica muy detalladamente en qué consiste y cómo se va a utilizar durante la semana de clase.            Explica paso a paso el uso de la plataforma y les explica la guía de instrucciones a los estudiantes.</p>	
<p>La profesora les señala que se trabajara la sección en color rojo de la plataforma.            Cada estudiante inicia de manera personal el trabajo en el computador.            Algunos buscan palabras desconocidas en Google.            La profesora va orientando a los estudiantes que necesitan ayuda.            La profesora guía a dos estudiantes que han tenido problemas con la cuenta, pero ya pueden ingresar.            Los estudiantes manifiestan haber visto el video. Procede A abrir el PDF.            La profesora hace el llamado a que cada estudiante siga la guía que ella les ha entregado por medio de correo electrónico.</p>	
<p>Los estudiantes se ven contentos, motivados.            Les llama la atención lo que están haciendo en el computador.            La mayoría traía audifonos, los usa para escuchar el video.            Cuando leen el PDF mucho amplían la letra, y se concentran. No hay problema en que ellos busquen música, la profesora les señala que lean concentrados los textos.            Los estudiantes sacan hojas. empiezan a apuntar de diversas formas: unos hacen mapas, otros hacen frases cortas y hay algunos que subrayan en el PDF. La lectura toma cerca de 40 minutos.            para este momento seis estudiantes (8:45) están en la wikipedia, pero dentro de la plataforma que les explicó la profesora</p>	
<p>Una vez realizada las lecturas, son las 9:00 de la mañana. En este momento la profesora los felicita y les reconoce que son muy dedicados a la actividad. Les pide que abran el cuestionario de google y que respondan rápidamente las preguntas</p>	
<p>Los estudiantes que terminaron la encuesta. Proceden a responder las preguntas iniciales en PADLET. Ellos leen las hojas. en las que tenían apuntes. Empiezan a preguntar a la profesora si deben ser cortas o largas las respuestas. La profesora les dice que no se limiten en las respuestas y que por favor respondan de acuerdo al video y a las lecturas.            Suena la campana para descanso.            La profesora les pide el favor a los estudiantes que le concedan tiempo para terminar la actividad.            Los muchachos no le protestan y siguen trabajando. A medida que van terminando, llaman a la profesora Siendo las 10 de la mañana, la profesora cierra la clase agradeciendo a los muchachos por haberle concedido algo de tiempo.            Les señala que la siguiente clase, la clase de mañana, se realizará nuevamente en el punto vive digital.</p>	
<p><b>Reflexión de la investigadora principal.</b>            Las observaciones del investigador de apoyo, se someten a algunas correcciones.            El tiempo se extendió por la ayuda a los estudiantes que presentan dificultades en el manejo de los computadores.            Hay esa falencia que quizá no se consideraba, pero que no representó dificultades. El internet estuvo estable y permite realizar todo a cabalidad            Los muchachos estaban emocionados, realmente les gusta variar las clases y veo que son muy autónomos en el trabajo. Dentro de lo que he consultado en el marco teórico de la investigación se evidencia el predominio de elementos críticos en el acceso a la información. Fue llamativo el sacar las hojas para apuntar de diversas maneras sus ideas. La lectura como contiene datos sobre lo que ocurrió en el municipio y en el departamento durante el periodo de la violencia les gustó. Se debe preparar la sesión dos para el día de mañana en las dos horas de clase.</p>	



**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.**

**PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.**

**Diario de observación**

**Metodología:**

<b>Mediación PLE (Experimental Noveno-uno)</b>	<b>X</b>	<b>Modelo tradicional: (Control)</b>	
<b>Fecha Sesión:</b>		22/11/2022	<b>Registro (Investigador auxiliar en Sesión)</b> Johan Stiven Vega Arredondo
<b>Docente observado</b>			
Lic. Leidy Magaly González Camacho			
<b>La pregunta como elemento del Seminario socrático y su incidencia en la dimensión dialógica del pensamiento crítico</b>			
<b>Subcategoría 1.2</b>			

**Observar el proceso en el cual los estudiantes realizan la discusión de seminario, cómo**

<p>Los estudiantes inician la sesión a las 12:00.m según el horario. La profesora saluda a los estudiantes. Les da la bienvenida a la sala del Vive Digital. Les agradece por contestar la encuesta que ella les había compartido previamente . Les pide que por favor utilicen bien los equipos y sigan las normas de la sala. Inicia la clase proyectando en la pantalla del salón, la plataforma. Explica paso a paso el uso de la plataforma y les explica la guía de instrucciones a los estudiantes. <del>Se les pide que inicien con su propia cuenta de google en el navegador.</del> La profesora inicia la clase, señalando que el día de hoy se trabajara en la sección verde del PLE. Les reitera nuevamente la necesidad de seguir la guía y de realizar preguntas ante cualquier eventualidad Cada estudiante inicia en Padlet, leyendo y siguiendo sus instrucciones en la guía de trabajo. Hay preguntas por parte de los estudiantes en torno a si se pueden agregar imágenes a cada una de sus opiniones en PADLET. Los estudiantes se encuentran muy motivados, debido a todas las Funciones de personalizar y agregar imágenes que apoyan sus opiniones en el PADLET El desarrollo del seminario toma cerca de una hora. Hay preguntas de los estudiantes donde la más interesantes son: <i>¿ Esto se va a hacer en otras áreas?</i> <i>¿ Se puede hacer con la casa?</i> <i>¿Cómo se puede hacer una plataforma?</i> La profesora a estos interrogantes les indica respectivamente: <i>"Posiblemente, hay profesores que manejan esta plataforma"</i> <i>"Claro, ustedes en la casa pueden complementar sus opiniones por que Padlet y Google classroom se desarrollan en Foros abiertos"</i> <i>"Claro, el organizar el PLE es algo a lo que ustedes pueden llegar a aprender a construir y manejar "</i></p> <p>En esta Sección, la profesora les indica cómo deben iniciar Sesión en su cuenta de google. La profesora toma cinco minutos para dar y explicar las siguientes instrucciones en la guía. Teniendo en cuenta sus aportes en Padlet, construye un párrafo reflexivo. Tengan en cuenta que este párrafo debe generar opinión y debate. No se limiten en sus puntos de vista Los estudiantes en sus computadores proceden a realizar lo indicado por la profesora. Algunos estudiantes se ayudan a sus compañeros con dificultades para el ingreso a correo. Se ve nuevamente con agrado hacia la actividad en el computador, están concentrados. La profesora camina entre ellos. Algunos buscan imágenes en Google para agregar a Google Classroom La profesora les señala nuevamente lo importante de ser abiertos y no limitar la escritura de sus ideas en</p> <p>Para el cierre, la profesora hace unas preguntas: <i>¿Cómo les pareció la clase?</i> <i>¿Hubo dificultades?</i> Los estudiantes dicen que ha sido muy buena la clase así. Señalan que les encantó PADLET y que se trabaje en todas la clases. Dicen: <i>"Es chevere por que parece un tablero donde puede pegar. carteles"</i> Manuel Torres <i>"Me gustó las opciones de color y pegar imágenes"</i> Nazli Oviedo <i>"En el computador no sentí que pasaran las dos horas de clases"</i> Darwin Guerrero <i>"Aprendí y me gustó mucho opinar en los foros."</i></p> <p>La clase finaliza a las 3:00 de la tarde. La profesora cierra la clase con agradecimiento a los estudiantes. Les pide que si van a trabajar en casa, pueden ir adelantando la sección 3 ya que se realiza a través de Facebook.</p> <p><b>Reflexión de la investigadora:</b> La sección de hoy fue grata y enriquecedora. Hoy se encontraban más entusiasmados y les fascinó aún más el uso de Padlet y Google Classroom. Los estudiantes son bastante asertivos a la hora de preguntar y apoyar en las dificultades a sus compañeros. Lo registrado por el observador se somete a revisión y se considera que recogió lo principal en el desarrollo de la sesión.</p>
---



**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.**

**PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.**

**Diario de observación**

**Metodología:**

<b>Mediación PLE (Experimental Noveno-uno)</b>	<b>X</b>	<b>Modelo tradicional: (Control)</b>	
<b>Fecha Sesión:</b>		<b>Registro (Investigador auxiliar en Sesión)</b>	
25/11/2022		Johan Stiven Vega Arredondo	

**Docente observado**

**Lic. Leidy Magaly González Camacho**

**Agregación de contenidos a través de la búsqueda, análisis y evaluación de la información por**

**Subcategoría 1.3**

**En esta sección se debe estar atento a observar el proceso de búsqueda en web del nuevo  
contenido que el estudiante propone como agregación de contenidos al proceso**

Los estudiantes inician la sesión a las 6:30 a.m según el horario.

La profesora saluda a los estudiantes.

Les da la bienvenida a la sala del Vive Digital.

Les agradece por contestar la encuesta que ella les había compartido previamente .

Les pide que por favor utilicen bien los equipos y sigan las normas de la sala.

Inicia la clase proyectando en la pantalla del salón, la plataforma.

Explica paso a paso el uso de la plataforma y les explica la guía de instrucciones a los estudiantes.

Se les pide que inicien con su propia cuenta de Google en el navegador

La profesora les señala a los estudiantes que van a trabajar la sección azul del PLE. La sesión tres inicia con el agradecimiento de la profesora a los estudiantes. Los felicita por todo lo desarrollado de la actividad en la semana.

La profesora y el grupo realizan la lectura de la guía y de lo propuesto para la clase de hoy. Les invita a que realicen la búsqueda de un contenido, teniendo en cuenta la rúbrica de la fase tres. Les pide que sean como detectives y piensen en contenidos para sus compañeros.

Los estudiantes se concentran y realizan sus búsquedas en Google.

Ellos van observando videos, y van leyendo la rúbrica. La profesora les pide que piensen en un compañero en especial y que tipo de contenido le ayudaría a comprender la temática.

Finalizada la búsqueda, la profesora les pide a los estudiantes que ingresen a su cuenta de Facebook.

Les pide que busquen a Ciencias sociales LMJ y que envíen solicitud de amistad.

Una vez están en el Grupo de Facebook Historia Sociales 9-1, ellos realizan la lectura de las instrucciones que encuentran dentro del grupo.

Los estudiantes preparan el contenido y el texto que acompaña el mismo para publicar lo relacionado al contenido que ellos seleccionaron.

3 estudiantes toman como base la rúbrica. Hay ciertas reticencias al proceso.

No se presentan distractores dentro de la clase.

A las 7:45 de la mañana finaliza la sesión de clase. La profesora les agradece el compromiso.

Señala que se ha realizado un buen trabajo en la semana. Los estudiantes salen dejando ordenada la sala de vive digital.


**Reflexión de investigadora:**

La clase es de una hora y el proceso de la sección tres parece ajustarse al tiempo. Los estudiantes, a pesar de estar culminando el proceso de año escolar son muy colaboradores en la sesión. La implementación del PLE me lleva a pensar en las innovaciones dentro de la clase.



## Apéndice D

### Formato de observación grupo de control

		<b>UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA          ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU          MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.</b>	
<b>PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9 de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.</b>			
<b>Diario de observación</b>			
<b>Metodología:</b>			
<b>Mediación PLE (Experimental Noveno-uno)</b>		<b>Modelo tradicional: (Control)</b>	<b>X</b>
<b>Fecha Sesión:</b>		<b>Registro (Investigador principal en Sesiones tradicional)</b>	
21/11/2022		Lic. Leidy Magaly González Camacho	
<b>Docente observado</b>			
Lic. Juan Sandoval			
<b>Guía de observación</b>			
<b>Criterio a observar: La búsqueda y análisis en la curación contenidos por parte del docente y su incidencia en la dimensión contextual del pensamiento crítico</b>			
<b>Subcategoría 1.1</b>			
<b>Registre con frases cortas lo que observa respecto a los estudiantes y lo que hacen</b> <b>En esta sección se registrar y estar atento a observar si los estudiantes buscan información</b>			
<p>Los estudiantes inician la clase a las 12:00 m según el horario.          El profesor saluda a los estudiantes.          Les da la bienvenida al salón de clase.          Inicia a clase señalando en que se había quedado en la clase anterior. Una estudiante levanta la mano e indica que habían quedado en el taller de Guerra de los mil días y que había quedado de trabajar en casa con las copias que el profesor había dejado sobre la masacre de las bananeras. El profesor le da gracias a la estudiante por su aporte. Una vez realizado esto, el profesor procede a explicarles las preguntas confusas del taller en las copias de la semana anterior. Esto le toma 15 minutos, en los cuales solo tres estudiantes intervienen con sus preguntas.</p> <p>Luego del repaso el profesor hace un llamado al orden en el salón. En el tablero señala el título de la temática y le pide a los estudiantes que lo anoten en su cuaderno.          Les señala a los estudiantes que presten atención al televisor ya que va a proyectar un video sobre la violencia. Les pide que por favor tomen apuntes de las ideas principales.          Este video es el mismo que se usó para el PLE. Los estudiantes prestan atención en su mayoría. Hay tres estudiantes que no prestan atención y el profesor detiene el video. Les hace un llamado de atención y vuelve a proyectar el video. Una vez los estudiantes terminan de ver el video, el profesor realiza las siguientes preguntas:          -¿En qué fecha comenzó el periodo de la violencia?          -¿Cuáles fueron los principales implicados en el conflicto?          -¿Quién era Jorge Eliécer Gaitán?          Una estudiante (Galvis) levanta la mano:          - Fue en 1948 profe, con la muerte de Gaitán, quien iba a ganar la presidencia.          - Un estudiante interviene (Sierra):          -Fueron liberales y conservadores quienes intervienen, se agarraban por las elecciones y por el poder, en las fincas profesor.</p> <p>Hay un estudiante que interviene diciendo (Naranjo):          - Gaitán sale en los billetes de mil profe. Y está la fecha que dicen en el video.</p> <p>Realiza la explicación con el tablero realizando un mapa mental con lo señalado en el video.          Le toma 30 minutos explicar. Entonces les pide a los estudiantes que se organicen en 2 grupos.</p>			
<b>Reflexión de la investigadora:</b> El profesor es amable al colaborar en preparar la clase. Como compañero de área, el profesor desarrolla la clase de acuerdo a las tres sesiones que le he señalado para hacer el estudio comparativo con el grupo de 9-1, el grupo experimental. No todos los estudiantes participan, se trabaja solo con los estudiantes que entregaron consentimiento informado, esto por criterios éticos y acordes a la protección de datos de los menores.			



**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.**

**PLE para la enseñanza comprensiva de la historia y  
el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 9  
de la Institución Educativa Luis María Jiménez de Aguazul-Casanare.**

**Diario de observación**

**Metodología:**

<b>Mediación PLE (Experimental Noveno-uno)</b>		<b>Modelo tradicional: (Control</b>	<b>X</b>
<b>Fecha Sesión:</b>		<b>Registro (Investigador principal en Sesiones tradicional)</b>	
23/11/2022		Lic. Leidy Magali González Camacho	

**Docente observado**

**Lic. Juan Sandoval**

**La pregunta como elemento del Seminario socrático y su incidencia en la dimensión dialógica del  
pensamiento crítico**

**Subcategoría 1.2**

**En esta sección se debe estar atento a observar el proceso en el cuál los estudiantes realizan la  
discusión de seminario, cómo construyen sus preguntas y opiniones.**

"Los estudiantes inician la clase a las 6:30 a.m según el horario.

El profesor saluda a los estudiantes.

Les da la bienvenida al salón de clase.

Inicia a clase señalando en que se había quedado en la clase anterior.

Señala el profesor la tarea pendiente con el material de lectura y la organización de los grupos.

Los estudiantes participantes de la clase señalan que es necesario organizar los grupos y terminar la

Para llevar a cabo el debate sobre de la Etapa de la Violencia en Colombia, el profesor después de la lectura, divide en dos el grupo y lleva a cabo unas preguntas con el objetivo de que todo haya sido memorizado. Estas son: en qué año comenzó la etapa de la violencia en Colombia, por qué se dio la etapa de violencia, cuáles fueron los presidentes que estuvieron en esa etapa de la violencia. La profesora señala que es necesario que cada una de las preguntas que copiada en el cuaderno, con el fin de tener claridad del tema.

El intenta motivar el debate y tratar de centrar la discusión de las preguntas respecto a la memorización de las fechas y acontecimientos. Los estudiantes participan pasivamente, siendo tres estudiantes quienes muestran interés en responder las preguntas. El debate dura 25 minutos y el profesor les pide que anoten las respuestas en el cuaderno. Teniendo en cuenta las respuestas, les pide a los estudiantes que preparen un texto de una página en el cuaderno para poder socializar las opiniones sobre la siguiente pregunta:

*¿cómo permanece en la actualidad la lucha entre partidos políticos?*

*¿Qué aspectos de la violencia permanecen en la actualidad?*

Los estudiantes de manera grupal construyen los textos. Designan a un estudiante para leer lo construido por el grupo. Los textos se caracterizan por señalar que ya no hay tanto poder del partido liberal y conservador. Se han multiplicado los diversos partidos. Señalan que las guerrillas y la violencia es más orientada al narcotráfico.

La clase cierra con una reflexión por parte del profesor. Les señala la importancia de tener presente todo aspecto histórico en la comprensión de hechos de la cotidianidad y de la política actual. De tarea, les señala que por favor consulten más información sobre el tema y que pueden traer material que han consultado.

**Reflexión de la investigadora:**

El profesor desarrolló la sesión bajo su criterio. en lo que se le orientó fue en centrarse en la pregunta como estrategia para la clase. Para no tener sesgos se señala con claridad los aspectos en los que se desarrolla la sesión de clase y cada incidencia que contribuya a estudio comparativo. se programa en la siguiente clase los elementos de agregación. Se envía para ese día la encuesta final para este grupo de control, el cual solo contiene las preguntas tipo saber respecto a la temática para ver el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico

**Apéndice F**

*Cuestionario de entrada grupo experimental y control*

**Url: <https://forms.gle/fg3A5BaBSmCQ1jvQA>**

*Nota: enlace a plataforma Google Drive: Fuente: elaboración propia*

## **Apéndice G**

*Resultados y tabulación de cuestionario de entrada grupo experimental y control*

**Url: <https://forms.gle/fg3A5BaBSmCQ1jvQA>**

*Nota: enlace a plataforma Google Drive: Fuente: elaboración propia*

## **Apéndice H**

*Cuestionario de salida grupo experimental*

**Url: <https://forms.gle/NbEGqJ36L3J6BJas8>**

*Nota: enlace a plataforma Google Drive: Fuente: elaboración propia*

## Apéndice I

*Resultados y tabulación cuestionario de salida grupo experimental*

<https://drive.google.com/drive/folders/1CR7gtmevFjU8ekU8Fox1CpwXRmdKLyUA?usp=sharing>

[g](https://drive.google.com/drive/folders/1CR7gtmevFjU8ekU8Fox1CpwXRmdKLyUA?usp=sharing)

**Url: <https://forms.gle/fg3A5BaBSmCQ1jyQA>**

*Nota:* enlace a plataforma Google Drive: *Fuente:* elaboración propia

**Apéndice J**

*Cuestionario de salida grupo control*

**URL: <https://forms.gle/B2d4DVzPLYcyk7Dz6>**

*Nota:* enlace a plataforma Google Drive: *Fuente:* elaboración propia

## **Apéndice K**

*Resultados y tabulación cuestionario de salida grupo control*

<https://drive.google.com/drive/folders/1CR7gtmevFjU8ekU8Fox1CpwXRmdKLyUA?usp=sharing>

*g*

*Nota:* enlace a plataforma Google Drive: *Fuente:* elaboración propia



**Apéndice L**

*Instrumento de entrevista grupo experimental*

**Url: <https://forms.gle/fg3A5BaBSmCQ1jvQA>**

*Nota: enlace a plataforma Google Drive: Fuente: elaboración propia*

## **Apéndice M**

*Instrumento de entrevista grupo control*

**Url: <https://forms.gle/fg3A5BaBSmCQ1jyQA>**

*Nota:* enlace a plataforma Google Drive: *Fuente:* elaboración propia

## Apéndice N

### *Evidencias Fotográficas*

