

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Fomento del pensamiento crítico a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales en 4º de la ESO

Presentado por: Clara Castrillo Vaquer
Línea de investigación: Didáctica de las Ciencias Sociales
Motivación
Recursos didácticos convencionales
Director/a: Raquel Gil Fernández

Ciudad: Barcelona
Fecha: 15 de mayo del 2014

Resumen:

Este trabajo de investigación se centra en el fomento del pensamiento crítico de los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º de la ESO. Partimos de una aproximación teórica tanto al concepto mismo de pensamiento crítico como de la relación del mismo con las competencias básicas contempladas en la legislación estatal y autonómica para después aproximarnos al estado de la cuestión.

Esta segunda fase se ha realizado a partir de una serie de cuestionarios repartidos entre los alumnos de 4º de la ESO de un instituto público de Blanes (Girona), así como también entre los profesores de su departamento de Ciencias Sociales. En el caso de los alumnos, nos hemos preguntado acerca de sus conocimientos del entorno, sus hábitos informacionales y el papel que juegan las familias en el fomento del pensamiento crítico, además de plantear también una serie de ejercicios orientados a valorar el desarrollo moral de los alumnos y su capacidad crítica ante una situación social y política de actualidad. En el caso de los profesores, nos hemos centrado en sus estrategias didácticas y metodologías de aula.

Finalmente, incluimos dos propuestas didácticas diseñadas específicamente para el fomento del pensamiento crítico de los alumnos de 4º de la ESO, ligadas a los contenidos conceptuales marcados por el currículum que proponen las legislaciones tanto estatal como autonómica.

Palabras clave:

Pensamiento crítico, enseñanza secundaria obligatoria, ciencias sociales, historia

Abstract:

This research focuses on the development of critical thinking of students in the subject of Social Sciences, Geography and History 4 ° ESO. We start from both a theoretical approach to the concept of critical thinking and the relationship thereof with the core competencies covered by state and regional legislation and then approach the state of the art.

This second phase was made from a series of questionnaires distributed to the students of 4 ° ESO of a public school in Blanes (Girona) , as well as between

teachers in his department of Social Sciences. For students, we asked about their knowledge of the environment , their information habits and the role of families in promoting critical thinking , besides also suggest a series of exercises designed to assess moral development students and their capacity for critical social and political situation today. For teachers, we have focused on their teaching strategies and classroom methodologies.

Finally, we include two didactic proposals specifically designed to promote critical thinking of students of 4 º ESO, linked to the conceptual curriculum marked by proposing both legislation and autonomous state.

Key words:

Critical Thinking, secondary education, social science, history

Índice de contenidos

1. Introducción	6
2. Planteamiento del problema	8
2.1. Objetivos	8
2.2. Breve fundamentación de la metodología	8
2.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada	10
3. Desarrollo	12
3.1. Revisión bibliográfica, fundamentación teórica	12
Las competencias básicas y el fomento del pensamiento crítico	17
3.2. Materiales y métodos	18
Instrumentos de medida oficiales	19
Métodos específicos para la evaluación del pensamiento crítico	19
Aspectos que se pretende medir con esta investigación	20
Análisis de los resultados	29
4. Propuesta práctica	52
4.1. Role-playing: la emancipación de las colonias americanas	52
Objetivos de la actividad	53
Competencias básicas trabajadas	54
Temporización de la actividad	54
Aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la actividad	57
4.2. Comentario de textos de actualidad: las reminiscencias de la Guerra Fría	57
Objetivos de la actividad	59
Competencias básicas trabajadas	59
Temporización de la actividad	60
Aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la actividad	62
5. Conclusiones	63
6. Líneas de investigación futuras	65
7. Bibliografía	67
7.1. Referencias bibliográficas	67
7.2. Bibliografía complementaria	70
8. Índice de aparato gráfico	71
8.1. Índice de imágenes	71
8.2. Índice de gráficos	71
9. Anexos	75
Anexo 1: Actividad de role-playing	75

Anexo 2: Tabla de observación para role-playing	77
Anexo 3: Guía para la actividad de comparación de noticias de actualidad y su relación con la Guerra Fría	78

1. INTRODUCCIÓN

La gran cantidad de información a la que estamos constantemente expuestos hoy en día, ya sea a través de la prensa, la televisión, la publicidad o las redes sociales, requiere de una importante capacidad crítica para poder elegir, tamizar y relativizar todos esos mensajes que, lejos de crear ciudadanos informados, a menudo conllevan una cierta alienación de la realidad. La responsabilidad de los grandes medios de comunicación es indudable, pero tanto la escuela como la familia deben hacer un esfuerzo para formar a futuros ciudadanos en el sentido clásico de la palabra: interesados e implicados con su entorno más o menos inmediato y, por lo tanto, activos.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster en formación de profesorado de educación secundaria, desarrollado en la especialidad de Geografía e Historia, nos hemos centrado en el fomento del pensamiento crítico de los alumnos a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales en 4º de la ESO. En primer lugar, hemos tratado de acercarnos al concepto de “pensamiento crítico” a través de algunos de los principales autores expertos en la materia, los cuales ofrecen una aproximación desde diferentes ángulos. Con la voluntad de acercar el concepto de “pensamiento crítico” a nuestra realidad más inmediata, hemos tratado también su relación con las competencias básicas planteadas en la legislación estatal y autonómica.

En segundo lugar, hemos realizado una investigación acerca del estado de la cuestión a través de una serie de encuestas repartidas entre los alumnos de 4º de la ESO de un instituto público local. La elección de este curso académico se ha basado en dos factores. Por un lado, se encuentra todavía dentro del marco de la enseñanza obligatoria, de modo que no se deja fuera del estudio a aquellos alumnos que no pretenden seguir estudiando, pues el derecho a una formación en pensamiento crítico debe ser de acceso a todo ciudadano, y no solamente a los más académicamente formados. Por otro lado, la edad de los chicos y chicas de 4º de la ESO es suficiente tanto para contar con cierta capacidad crítica como para realizar actividades orientadas en ese sentido y con cierta carga reflexiva.

Se han repartido también encuestas entre el profesorado del departamento de Ciencias Sociales del mismo instituto, con el objetivo de conocer sus hábitos a la hora de fomentar el pensamiento crítico de sus alumnos, no solamente con ejercicios específicamente diseñados para ello, sino también de forma indirecta a través de la metodología del aula y la evaluación del alumnado. Si bien hemos de ser conscientes del pequeño alcance y las limitaciones de esta investigación, los dos

conjuntos de cuestionarios nos han permitido analizar una serie de datos a través de los cuales hemos podido llegar a conclusiones acerca de la capacidad de pensamiento crítico de los más jóvenes, pero también de su conocimiento del entorno, sus hábitos informacionales. También ha sido analizado el papel de la familia, referente y pilar fundamental de la educación de todo joven.

Finalmente, y a la luz de estos datos, hemos presentado dos propuestas de actividades que, aunque enmarcadas en el contenido teórico de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de la ESO, han sido diseñadas específicamente para fomentar el pensamiento crítico de los alumnos. Tanto la Historia como la Geografía suponen un acercamiento a la realidad social en la que vive el alumno, de modo que en estas materias encontramos el marco perfecto para la reflexión acerca de la misma, más allá de la memorización mecánica de contenidos.

A pesar de ser un tema cada vez más presente en la reflexión teórica acerca en materia de educación, existen todavía un gran número de profesores que no solo no le dan la importancia que se merece, sino que desprecian el fomento del pensamiento crítico, entendiéndolo como impropio de la educación reglamentada. No pretendemos insinuar que no se fomenta el pensamiento crítico en las aulas, al contrario, afortunadamente cada día se trabaja más en ello tanto por parte de las instituciones como del profesorado de los centros, pero también es cierto que existen todavía un gran número de docentes que entienden su profesión de un modo esencialmente conservador, y limitan su relación con los alumnos al vaciado de conceptos y datos. Entendemos que la educación debe ir más allá y tratar dotar a los alumnos de las capacidades necesarias para seguir formándose de forma autónoma el resto de su vida.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante la realización de las prácticas de este máster hemos confirmado algo que la experiencia de la docencia en un centro de clases particulares ya nos hizo sospechar: a la mayoría de alumnos les cuesta formarse una opinión fundamentada. En el ámbito de las ciencias sociales, la formación de una opinión requiere el conocimiento de los hechos desde más de un punto de vista, la reflexión en torno a ellos, la comprensión y, sobretodo, la curiosidad o la voluntad de saber. Estos elementos, claves en la formación de un ciudadano adulto y comprometido con su entorno, son a menudo inexistentes en las aulas.

Si bien muchos libros de ciencias sociales ofrecen la posibilidad de contrastar distintos puntos de vista mediante, sobretodo, textos extraídos de fuentes primarias, lo cierto es que estos ejercicios suelen realizarse de forma rápida e incompleta, ya sea por falta de tiempo o por falta de interés. La acumulación de contenidos conceptuales suele ser el objetivo principal de la educación, no solo por parte de los alumnos o de los profesores, sino también por parte de los padres. Comenzamos a oír de la importancia de “enseñar a pensar” y, con este trabajo, pretendemos hacer una modesta aportación en este sentido.

2.1. Objetivos

El objetivo **general** de este Trabajo de Fin de Máster es el de realizar una breve investigación sobre el fomento del pensamiento crítico en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º de la ESO. Para la consecución de este objetivo general, nos hemos propuesto los siguientes objetivos **específicos**:

- Evaluar el nivel de pensamiento crítico de los alumnos.
- Analizar la importancia que las familias dan al fomento del pensamiento crítico.
- Conocer las estrategias trabajadas en el aula por parte de los profesores para el fomento del pensamiento crítico de sus alumnos.
- Realizar dos propuestas prácticas para el fomento del pensamiento crítico, la opinión y la curiosidad de los alumnos.

2.2. Breve fundamentación de la metodología

Para la realización de este Trabajo Final de Máster hemos partido de un marco teórico basado en la lectura y posterior exposición de algunos autores preocupados

por el fomento del pensamiento crítico como base de una educación de calidad. Hemos tratado de ofrecer una visión amplia del asunto mediante la consulta de autores tanto extranjeros como locales, además de recurrir a diversas fuentes: páginas web, artículos, ensayos, legislación estatal y autonómica, etc.

Posteriormente, hemos procedido a la exposición y análisis de los resultados de un trabajo de campo que, si bien no pueden ser considerados como representativos de la realidad actual, sí que nos pueden resultar útiles a la hora de reflexionar acerca del estado de la cuestión en cuanto al pensamiento crítico se refiere. Hemos realizado una serie de cuestionarios a alumnos de 4º de la ESO de un instituto público local, mediante los cuales hemos pretendido evaluar su capacidad de pensamiento crítico y autónomo. Además, los hemos planteado de forma que nos ha permitido también analizar el papel que juega la familia en la educación integral de los jóvenes y la relación existente entre la capacidad de reflexión crítica de los alumnos y sus resultados académicos generales.

También hemos realizado cuestionarios a los profesores integrantes del departamento de Ciencias Sociales del mismo instituto, con el objetivo de conocer las estrategias empleadas en el aula y la importancia dada al fomento del pensamiento crítico. Además, hemos podido analizar también la relación existente entre la voluntad del profesor de ofrecer una educación que vaya más allá de la transmisión de contenidos conceptuales y los resultados obtenidos por sus alumnos.

Finalmente, hemos propuesto dos estrategias didácticas para el fomento del pensamiento crítico en el aula: el role-playing y el comentario crítico de noticias de actualidad que mantengan una relación clara con los contenidos establecidos por la legislación actual en el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Con el objetivo de centrar las propuestas, las hemos preparado en torno a los temas de la independencia de las colonias americanas y la Guerra Fría.

Estos temas permiten mostrar a los alumnos las consecuencias de los hechos históricos, consecuencias que arrastramos todavía hoy, en la actualidad. Por ejemplo, el proceso de independencia de las colonias americanas permite explicar la situación actual de muchos de los países latinoamericanos, tanto a nivel social como político. En cuanto a la Guerra Fría y la situación de tensión bélica en un mundo polarizado, permite entender las noticias de actualidad acerca de la situación entre algunos países como Ucrania, EUA, Rusia e, incluso, Crimea.

2.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada

Los autores en los que nos hemos basado para la fundamentación teórica de este Trabajo de Fin de Máster parten todos ellos de una visión progresista de la educación, aunque desde posiciones relativamente distintas. Por una parte, autores como Paulo Freire (1997) o Noam Chomsky (2005) acercan su reflexión a la política, relacionando la formación de ciudadanos críticos con la consecución de un mundo mejor, más justo, con una población más organizada e implicada en los asuntos “del Estado”.

Por otra parte, autores como Don Finkel (2008) o Richard Paul y Linda Elster (2005) ofrecen una visión más objetiva del fomento del pensamiento crítico, a pesar de recalcar el papel de éste en la formación de ciudadanos comprometidos de forma activa con su entorno y con una sociedad verdaderamente democrática y reflexiva. Por su parte, John Dewey, consultado en esta investigación a través de la presentación de Maite Larrauri (2012), se encuentra en la misma línea de estos autores “objetivos”, lo cual demuestra que, a pesar de la antigüedad de sus escritos (vivió a finales del siglo XIX y principios del XX), sus ideas siguen estando a la orden del día.

La clara muestra de la actualidad del pensamiento de Dewey (Larrauri, 2012) es el mismo Noam Chomsky, educado en una escuela experimental basada en las ideas de éste filósofo (Chomsky, 2005, p.19). Chomsky, a pesar de haber recibido una educación eminentemente activa, experimental, es un intelectual mundialmente conocido, un lingüista respetado y un experto en un gran abanico de materias, entre ellas, la educación. Así pues, podemos ser testigos de cómo la educación práctica no lleva necesariamente a la formación de profesionales prácticos o alejados de la reflexión teórica e intelectual.

Lo cierto es que no podemos hablar de una educación progresista sin hablar de Paulo Freire (1997), del mismo modo que no podemos referirnos al pensamiento crítico sin tener en cuenta a Richard Paul y Linda Elster (2005). El famoso pedagogo brasileño se ha erigido como el experto en la lectura del “texto” más allá del “texto”, es decir, en la comprensión de lo que él llama el “contexto”. En *A la sombra de este árbol* (1997) ofrece una excelente reflexión acerca del concepto de “educación” y de la necesidad de la formación de un “ciudadano crítico” que, por su carácter de ensayo divulgativo y transversal, se hace de lectura agradable incluso para quienes no tienen un especial interés en la temática pedagógica.

En la otra cara de la moneda encontramos los textos de Richard Paul y Linda Elster (2005); el primero, Director de Investigación en el Centro para el Pensamiento Crítico y Presidente del Consejo Nacional para la Excelencia del Pensamiento Crítico; la segunda, Presidenta de la Fundación para el Pensamiento Crítico y Directora Ejecutiva en el Centro para el Pensamiento Crítico. A la indudable autoridad de estos autores se les suma la sencillez explicativa de sus múltiples textos, que presentan una visión científica del pensamiento crítico de forma entendedora y práctica, enfocada desde diferentes ángulos y perspectivas.

3. DESARROLLO

3.1. Revisión bibliográfica, fundamentación teórica

La actual crisis económica tiene dos consecuencias clave en cuanto a la educación se refiere: la educación superior es cara y tampoco es garantía de encontrar un trabajo. Ante esta situación, es importante plantearse el objetivo de la educación que, si ya no tiene sentido como orientada a la producción, debe ofrecer unos beneficios claros tanto personales como a nivel social en general. Además, y teniendo en cuenta, entre muchas otras cosas, que no resulta accesible para buena parte de la población, estos beneficios han de comenzar a relucir durante la enseñanza obligatoria.

El científico, lingüista y profesor Noam Chomsky (2005) entiende la educación como el desarrollo de lo que él llama “sistemas de autodefensa intelectual” y de la capacidad de “indagar” (p.355). Chomsky se refiere así a la necesidad de educar a los alumnos no solo en conocimientos teóricos, datos o conceptos, sino también en habilidades que les permitan satisfacer su curiosidad y mantener discusiones que vayan más allá de las preocupaciones propias de los adolescentes. Es importante que en la escuela se transmitan las habilidades necesarias para que los educandos sean capaces de generar sus propias opiniones mediante el análisis crítico de la información y el contraste de la misma, además de ser capaces de defenderla o de abandonarla en el caso de recibir información nueva que la contradiga.

Don Finkel (2008) da un paso más y asegura que, en el modelo tradicional de educación, en el cual el profesor trasmite la información a los alumnos y ellos, con el objetivo de recordarla para el examen, la apuntan en la libreta, la figura del estudiante adopta la posición de mero intermediario entre la libreta y el profesor. A pesar de que este sistema puede cumplir sus objetivos a corto plazo, pues los alumnos aprueban el examen, Finkel (2008) se pregunta cuántos de ellos serían capaces de volver a realizar con éxito ese examen unos años después (p.35). La respuesta es predecible, pues difícilmente un ser humano podría retener la enorme cantidad de datos que los educandos reciben a lo largo de toda su escolarización.

Por esta razón, y en la línea de lo que apunta Chomsky (2005), Finkel (2008) propone una educación que aspire a un aprendizaje de “larga duración que modifica para siempre nuestra comprensión del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, haciéndola más fina” (pp. 36-37). Esta comprensión del mundo no puede basarse en ideas platónicas, fijas e inamovibles, sino que debe adaptarse al cambio constante y a la discontinuidad de la experiencia humana de la que nos

hablaba John Dewey (Larrauri, 2012). Y precisamente esta es la tarea de la metafísica, la búsqueda de la comprensión de la realidad en un nivel abstracto, razón por la cual Montoya y Monsalve (2008) entienden al ser humano como un ser “metafísico por naturaleza”, que reflexiona constantemente acerca de aspectos intangibles como el sentido de la vida.

La educación, pues, no ha de basarse en el adoctrinamiento, sino que ha de tener como objetivo el enseñar a pensar, enseñar a recoger la información que el mundo ofrece y a pasarla por el tamiz del pensamiento crítico para poder valorarla y extraer de ella opiniones mediante la reflexión y el análisis de la misma. Justamente, los autores Richard Paul y Linda Elster (2005) entienden el pensamiento crítico, contrapuesto a la simple memorización, como elemento fundamental para la interiorización de los contenidos (p. 10), pues éste “lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo” (p. 9). Además, consideran que “el pensamiento crítico implica habilidades en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas” (p. 5), de modo que los estudiantes educados en pensamiento crítico desarrollan capacidad de

- plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa);
- recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarlas de manera efectiva y justa);
- llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes);
- pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones implicaciones y consecuencias prácticas); y
- comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos (p.5).



Imagen 1: Ilustración de Max (2012), extraída de Larrauri (2012, p.- 88-89)

Apuntan, precisamente, Hervás y Miralles (2006), la importancia del desarrollo del pensamiento más allá del conocimiento y explican que “tras largos años de escolarización en todos los niveles educativos, [los alumnos] no desarrollan su competencia para pensar y terminan sus estudios sin haber necesitado hacerlo de forma crítica” (p. 35). En este punto es interesante tener en cuenta a qué se refieren tanto Paul y Elster (2005) como Hervás y Miralles (2006) cuando hablan del pensamiento, sin incluir necesariamente la palabra “crítico” detrás. A pesar de que se trata de un concepto que los dos autores americanos tratan en profundidad – tratamiento del cual beben Hervás y Miralles (2006)- el siguiente esquema ofrece una visión suficiente de él, teniendo en cuenta nuestras circunstancias:



Imagen 2: Elementos del pensamiento, extraída de Paul y Elster (2013, p. 5)

Dewey, en boca de Larrauri (2012), nos dice que el cerebro es “nuestro instrumento de adaptación” (p. 28) y, por lo tanto, la educación ha de ser activa (p.52), orientada a fomentar esta capacidad de adaptación constante al ambiente. Para ello, por supuesto, los contenidos conceptuales, teóricos y estáticos, quedan supeditados a la utilidad de la experiencia, la cual prepara al educando para la resolución de problemas futuros. Así, “más importante que el aprendizaje de esta o aquella materia es el aprendizaje de ciertos hábitos, como el entusiasmo por continuar aprendiendo” (p. 63). Se refiere de esta manera al fomento de una motivación intrínseca, que ha de mover al educando a aprender por su propia voluntad de aprender, de conocer, y no para conseguir algún premio o para evitar algún castigo. No se trata de obedecer, sino de mantener una actitud positiva y curiosa.

Hervás y Miralles (2006) recogen las opiniones de Muñoz y Beltrán (2001) acerca del pensamiento crítico, quienes “hallaron que el 90% del alumnado de la ESO no

emplea este tipo de pensamiento ni en la escuela ni en otros ámbitos de su vida” (p. 34). Así, Montoya y Monsalve (2008) subrayan la necesidad de conocer la realidad a nivel profundo, de participar de ella para ser un ciudadano activo y no caer en la “enajenación, la marginación y la masificación consumista, sin hacer uso de la capacidad del pensamiento crítico”.

Siguiendo esta línea de discurso, Paulo Freire (1997) distingue entre el profesor demócrata o progresista y el profesor “bancario”. El primero habla con seguridad a sus alumnos, pero también los escucha y respeta sus libertades, huye del autoritarismo pero tampoco se abandona al libertinaje, pues sus alumnos le respetan precisamente por su actitud abierta y conciliadora, por su coherencia ejemplar, en eso se basa su autoridad. Por el contrario, el profesor “bancario” reduce al educando “a la memorización mecánica de lo que el profesor deposita en él”, además de no respetar aspectos esenciales como la creatividad o la identidad cultural de sus alumnos (pp. 97-98).

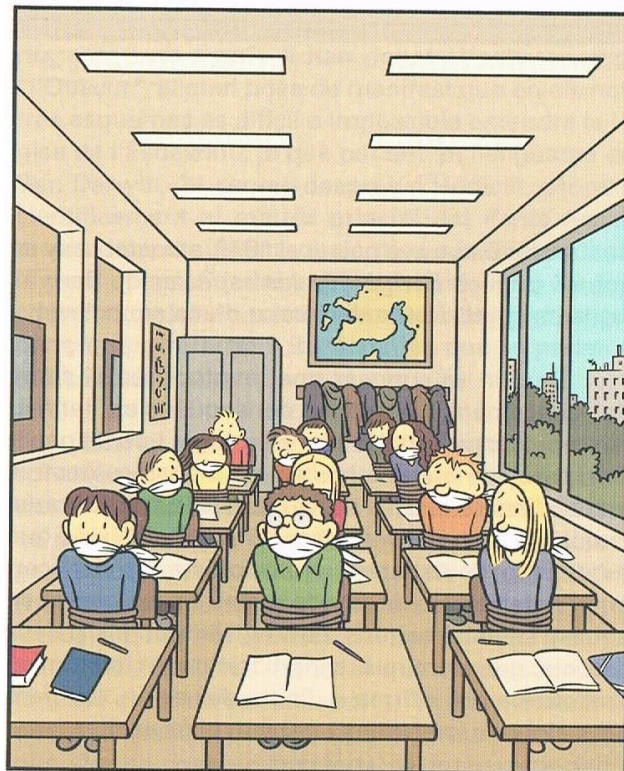


Imagen 3: Ilustración de Max (2012), extraída de Larrauri (2012, p- 15)

Freire entiende que “en cuanto educador progresista no puedo reducir mi práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos sin implicarme en el ejercicio de la comprensión crítica de la realidad” (p. 39). Precisamente por el carácter “multi-color, arcoíris” de esta realidad, por el carácter discontinuo de la experiencia

humana (Larrauri, 2012), es esencial que el profesor despierte en sus alumnos una “curiosidad epistemológica” (p. 40), profunda, sincera, que llegue a la raíz de los fenómenos conocibles. Además, Freire entiende que “las sociedades no son, están siendo lo que de ellas hacemos en la Historia, como posibilidad. De ahí nuestra responsabilidad ética” (p. 49).

Las competencias básicas y el fomento del pensamiento crítico

Esta responsabilidad ética de la que nos habla Freire (1997) es el deber, no solo el derecho, de todo ciudadano de “comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora”, recogido en la legislación del estado español en referencia a una de las ocho competencias básicas: la competencia social y ciudadana (RD 1631/2006, de 5 de enero, Anexo I). Según comenta Sarramona (2004) “las competencias básicas del ámbito social se orientan hacia un modelo de persona que actúe como un elemento activo en la construcción de una sociedad democrática, solidaria y tolerante”.

La legislación catalana (Decreto 143/2007, de 26 de junio) entiende la competencia social y ciudadana como aquella “competencia específica centrada en convivir y saber estar en el mundo”, para lo cual es imprescindible la “capacidad de comprender la realidad social en la que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos emprando el juicio ético que se basa en los valores y prácticas democráticas y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y las obligaciones cívicas”. Así pues, la capacidad de entender, analizar y valorar la información recibida en cada contexto resulta un elemento esencial a la hora de trabajar con los alumnos la competencia social y ciudadana.

Sarramona (2004) hace referencia precisamente al uso de la crítica como herramienta positiva (pp.86-87) en la dimensión del pensamiento social de la competencia social y ciudadana y, para ello, nos ofrece cuatro objetivos claros a tener en cuenta en secundaria:

- cuestionar la realidad inmediata y plantearse si podría ser de otra manera
- utilizar la crítica constructiva para cambiar lo que no nos gusta, aportando soluciones y alternativas

- usar la crítica (a la hora de comprar un producto, ante la publicidad, para juzgar los contenidos y mensajes de los medios de comunicación, etcétera)
- valorar y aceptar la crítica como instrumento para el cambio y la mejora personal (Sarramona, 2004, p. 87).

Además, dentro de esta dimensión de pensamiento social, añade también las siguientes competencias: “aceptar el hecho de que puede haber puntos de vista diferentes sobre un mismo acontecimiento, fenómeno o problema” y “darse cuenta de intenciones, causas y consecuencias para explicar hechos y problemas sociales” (p. 86-87).

A pesar de que resulta evidente el peso de la competencia social y ciudadana en cuanto al fomento del pensamiento crítico se refiere, lo cierto es que no podemos eliminar de la ecuación la competencia informacional, cuyo objetivo es la transformación de la información en conocimiento y que se encuentra directamente relacionada con las competencias metodológicas establecidas por la legislación estatal (RD 1631/2006, de 5 de enero, Anexo I): el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender (Blasco y Durban, 2011, p.40). En este sentido, Blasco y Durban (2011) establecen un modelo de tres fases para la competencia informacional: la primera fase sería la “búsqueda y recuperación de la información”; la segunda, “el análisis y el tratamiento de la información”; la tercera, “la creación y comunicación de conocimiento” (p. 31).

En relación al fomento del pensamiento crítico, la fase más interesante para nosotros es la segunda, pues incluye los procesos de comprensión, extracción, sintetización y ordenación de la información. Dicen estos autores que “la interpretación de la información está vinculada a una comprensión no solamente literal sino también crítica del contenido de los recursos” (Blasco y Durban, 2011, p. 35).

3.2. Materiales y métodos

Dicen Saiz y Rivas (2008) que “saber hasta qué punto alguien piensa de manera crítica exige al menos dos requisitos: un concepto claro de lo que es el pensamiento crítico y un instrumento para medirlo” (p.4). Hasta ahora hemos estado ocupándonos de la primera condición y hemos tratado de presentar una suerte de definición del concepto de pensamiento crítico, de modo que ahora nos centraremos en tratar de establecer el instrumento ideal para medirlo.

Instrumentos de medida oficiales

En Cataluña existen dos formas oficiales de medir aspectos como el pensamiento crítico de los alumnos: las Pruebas de Evaluación Diagnóstica y el llamado informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

En el caso de las Pruebas de Evaluación Diagnóstica, lo que se pretende es medir de alguna forma el nivel de los estudiantes en dos de las competencias básicas: la competencia comunicativo-lingüística y la competencia matemática. Las pruebas son relativamente simples y se centran en evaluar, en lo que se refiere a la competencia comunicativo-lingüística, la comprensión lectora y la expresión escrita (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya).

En el caso del informe PISA, se miden aspectos del ámbito de las matemáticas, la lectura y las ciencias, aunque estas pruebas se centran en aspectos relacionados con la vida real y no tanto en los contenidos conceptuales o teóricos de la enseñanza. Especialmente los ejercicios que evalúan la competencia lectora valoran el potencial de los alumnos de vivir en sociedad, lo cual debe suponer cierta capacidad de comprensión, reflexión y análisis de los textos que se presentan (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, p.11).

Métodos específicos para la evaluación del pensamiento crítico

En cuanto a las pruebas específicas para la evaluación del pensamiento crítico, el test de Cornell, planteado por Ennis y Millman en 1985, es, sin duda, la más conocida. Se trata de una prueba de opción múltiple mediante la cual es posible medir habilidades como el pensamiento inductivo, el juzgamiento de la credibilidad, el pensamiento deductivo y la identificación (Calle, 2013). También podemos encontrar otras opciones como la prueba de Watson y Glaser, la prueba *California Critical Thinking skills Test* o la prueba *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*, pensadas para edades más avanzadas o contextos universitarios (Calle, 2013).

Saiz y Rivas (2008) nos hablan de la prueba HCTAES (*Halpern Critical Thinking Assessment Using Every Day Situations*). Respecto al resto de pruebas de las que hemos hablado, opinan que “existen por lo menos tres problemas graves en la mayoría de las pruebas estandarizadas que se han publicado: el primero, que no se sabe bien lo que miden, el segundo, que no activan habilidades fundamentales objeto de la medida y, finalmente, que los problemas son artificiales y alejados de la actividad cotidiana de la gente” (p. 12). La prueba HCTAES se basa en la exposición

de una serie de situaciones realistas a partir de la cual se plantean un par de preguntas que deben ser contestadas de forma redactada.

A partir de la prueba HCTAES, e inspirados por las deficiencias que en ella encuentran, Saiz y Rivas (2008) han creado las pruebas PENCRISAL (Pensamiento, Crítico, Salamanca) y PENTRASAL (Pensamiento, Transferencia, Salamanca). La primera se centra en la evaluación del pensamiento crítico y la segunda, en la evaluación de la capacidad de transferencia de las habilidades adquiridas (p. 21)

Aspectos que se pretende medir en esta investigación

Tal y como hemos detallado anteriormente, esta investigación tiene como objetivo principal el fomento del pensamiento crítico en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Para ello, hemos realizado una serie de encuestas repartidas entre los alumnos de 4º de la ESO del INS Serrallarga, un instituto público de Blanes. Esta población costera de la provincia de Girona, en Cataluña, cuenta con unos 40.000 habitantes y unos 18 km² de superficie. A pesar de ser de tradición pesquera, su economía se basa actualmente en los sectores secundario (industria textil, sobretodo) y terciario (turismo internacional en verano y nacional los fines de semana).

El INS Serrallarga se encuentra situado a las afueras de la población, de modo que su alumnado procede principalmente de los barrios obreros de las cercanías y cuenta con un importante número de alumnos de origen inmigrante. Este centro nació en 1974 como centro de Formación Profesional, y aún hoy sigue contando con una gran oferta académica en este sentido, además de aulas-talleres para alumnos con necesidades especiales (INS Serrallarga, 2009).

Las encuestas que hemos repartido entre los alumnos de 4º de la ESO han sido planteadas con el objetivo de permitir realizar un análisis, evidentemente superficial, de la capacidad crítica de los alumnos. Hemos elegido el último curso de la ESO por el hecho de ofrecer dos ventajas a la hora de trabajar este tema: encontrarse todavía dentro de los cursos de la enseñanza obligatoria y contar con un alumnado de edad relativamente madura, suficiente para haber desarrollado cierta capacidad de pensamiento crítico a lo largo de su proceso de enseñanza.

Cabe destacar que el informe PISA de 2012 muestra claramente la importancia del contexto en la formación del alumno, especialmente en casa y por parte de la familia. Los datos son los siguientes: aspectos como el nivel socio-económico o la inversión por alumno influyen solamente en un 40%, mientras que la educación recibida en

casa y las habilidades personales influyen en un 60% (Fundación UNIR). Partiendo de esta base, hemos pretendido evaluar la importancia dada al fomento del pensamiento crítico no solo por parte de profesores sino también por parte de las familias. Así pues, hemos realizado encuestas especiales para el profesorado del departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del INS Serrallarga que, contando este departamento con un personal reducido, resultan casi meramente anecdóticas. Además, el papel de la familia en el fomento del pensamiento crítico, se ha analizado a través de las encuestas a los alumnos, en las cuales hemos añadido preguntas orientadas en este sentido.

Las encuestas repartidas entre los alumnos incluyen el conocido Dilema de Heinz, realizado por Kohlberg (Vallmajó, 2000) para determinar el estadio evolutivo a nivel de desarrollo moral. Este psicólogo discípulo de Jean Piaget consideraba que existen unos esquemas universales de razonamiento, independientes de las normas morales o los valores de cada cultura, y que éstos conllevan una evolución, moral y psicológica, dividida en tres niveles básicos, que se subdividen cada uno en dos estadios, por los cuales pasa cada persona a lo largo de su vida, sin excepción y sin retroceso posibles:

1. Nivel pre-convencional (nivel propio de la infancia)
 - 1.1. Obediencia y miedo al castigo
 - 1.2. Favorecer los propios intereses
2. Nivel convencional (nivel propio de la adolescencia)
 - 2.1. Expectativas interpersonales
 - 2.2. Normas sociales establecidas
3. Nivel post-convencional
 - 3.1. Derechos prioritarios y contrato social
 - 3.2. Principios éticos universales (Vallmajó, 2000)

También hemos creado una actividad a partir de la comparación de dos portadas de periódico que tratan el mismo tema, la huelga del 29 de septiembre de 2010, de dos formas muy distintas. Ésta es la actividad principal de la encuesta, a partir de la cual pretendemos percibir la capacidad de pensamiento crítico del encuestado.

Para complementar toda esta información, hemos incluido preguntas acerca del nivel académico del encuestado, con el objetivo de relacionar el éxito o fracaso académico y la capacidad de pensamiento crítico, lo cual nos mostrará el grado de importancia del mismo en la educación actual. Completan las encuestas una serie de preguntas relativas a los hábitos familiares y el interés de los adultos del hogar por mantenerse informados y construir una relación de enseñanza-aprendizaje con los adolescentes. Finalmente, hemos tratado de valorar el grado de conocimiento del entorno personal de los encuestados mediante preguntas relativas a su barrio y a

periódicos de ámbito local. A continuación ofrecemos una muestra de las cincuenta y dos encuestas que hemos repartido entre los alumnos:

Te agradecería que me ayudases con mi trabajo contestando esta encuesta...

1. Año de nacimiento: _____
2. Curso académico: _____
3. Sexo:
 - a. Mujer
 - b. Hombre
4. ¿Dónde naciste?
País: _____
Ciudad: _____
Barrio: _____
5. ¿Dónde vives?
Ciudad: _____
Barrio: _____
6. ¿Has repetido curso alguna vez?
 - a. Sí. Curso o cursos que has repetido:
 - b. No
7. ¿Has suspendido alguna asignatura alguna vez?
 - a. Sí.
 - i. ¿Cuántas? _____
 - ii. ¿Cuáles?

8. Nota media habitual:
 - a. Insuficiente
 - b. Suficiente
 - c. Bien
 - d. Notable
 - e. Excelente
9. ¿Con quién vives?

10. ¿Sueles charlar con tu familia?

- a. Sí
- b. No

11. ¿Qué temas soléis tratar? (Puedes marcar más de una opción)

- a. Personales / familiares
- b. Mis amistades / las de mis hermanos/as
- c. Mis estudios /los de mis hermanos/as
- d. Temas de actualidad

12. ¿Acostumbras a ver las noticias?

- a. Sí
 - i. ¿En qué canal?

 - ii. ¿Por qué? _____
- b. No

13. ¿Las comentas con alguien?

- a. Sí. ¿Con quién?

- b. No

14. ¿Tú o alguien de tu entorno lee el periódico?

- a. Sí.
 - i. ¿Quiénes?

 - ii. ¿Cuáles?

- b. No

15. ¿Conoces algún periódico local? ¿Cuál? ¿Lo lees a menudo?

- a. Sí.
 - i. ¿Cuáles?

 - ii. ¿Lo lees a menudo?
 - Sí
 - No
- b. No

16. Imagina la siguiente situación (Dilema de Heinz): *Una mujer se está muriendo de un extraño cáncer. Hay un fármaco que, a parecer de los médicos, puede salvarla, una forma de radio que un farmacéutico de la ciudad ha descubierto recientemente. Pero el farmacéutico cobra cuatrocientas cincuenta mil pesetas por una pequeña dosis, un precio debe veces superior al coste del fármaco. El marido de la enferma, Heinz, pide dinero a amigos y familiares, pero no consigue sino la mitad del precio de la medicina. Heinz suplica al farmacéutico que le venda a precio más bajo o que le deje pagar más adelante. El farmacéutico se niega recordando que con mucho de esfuerzo ha descubierto el fármaco y ahora quiere sacar beneficio. Finalmente, Heinz, en un ataque de desesperación, entra a la fuerza en la farmacia y roba la medicina que su señora necesitaba.*

Heinz ha robado la medicina. Pero, ¿debía o no robarla?

- a. No, porque la ley es para todo el mundo; las leyes nos dicen qué está bien y qué no, la ley puede dar más importancia a la propiedad que a la vida.
- b. No, porque se convertiría en un ladrón e irá a prisión.
- c. No, porque sus amigos no esperan de él un comportamiento de esta naturaleza.
- d. No, porque los quebraderos de cabeza que tendrá no le convienen de ninguna manera.
- e. No, porque hay unos acuerdos sociales y aunque ella tenga derecho a la vida, el farmacéutico tienen derecho a la libertad.
- f. Sí, porque todo ser racional acepta que hay derechos que están por encima de todo: el derecho a la vida es más valioso que el derecho a la propiedad.

17. Compara estas dos portadas de periódico referentes al mismo tema, la huelga del 29 de septiembre.



- a. ¿Conoces alguno de estos dos periódicos?
 - i. Sí, los dos
 - ii. Sí, *La Razón*
 - iii. Sí, *Público*
 - iv. No, ninguno
- b. En caso de respuesta afirmativa, ¿por qué lo(s) conoces?
- c. Independientemente de si los conoces o no, ¿cuál te inspira más confianza? ¿Por qué?
- d. ¿Conoces a los dos hombres de la portada de *La Razón*? ¿Quiénes son?
- e. ¿Crees que la comparación de estas dos portadas es una muestra de una realidad social actual? Explicáte.

¡Muchas gracias por tu tiempo!

En cuanto a las encuestas realizadas para los profesores, éstas se han centrado en los hábitos de enseñanza, en las estrategias, las metodologías y los métodos utilizados en el aula. Hemos incluido también alguna pregunta relativa a su experiencia como docentes, con el fin de determinar la relación existente entre dicha experiencia y la importancia que se ofrece al fomento del pensamiento crítico de los alumnos. Las cuatro encuestas repartidas han sido las siguientes:



CASTRILLO VAQUER, Clara
Máster en Educación Secundaria
Trabajo Final de Máster

Te agradecería que me ayudases con mi trabajo contestando esta encuesta...

1. Año de nacimiento: _____
2. Año en el que empezaste a dar clases: _____
3. Sexo:
 - a. Mujer
 - b. Hombre
4. ¿Siempre has trabajado en la pública?
 - a. Sí
 - b. No. He estado _____ años en la privada.
5. ¿Qué asignatura(s) impartes?
6. ¿Qué estudiaste?
7. ¿Eres o has sido tutor/a?
8. ¿Fomentas la participación de los alumnos en el aula?
 - a. Sí

b. No

9. ¿Crees que fomentas el pensamiento crítico de tus alumnos en el aula?

a. No

b. Sí. ¿Cómo?

10. Marca la estrategia o estrategias que sueles usar en el aula:

- a. Comentario crítico de textos
- b. Debate
- c. Comparación de hechos históricos con noticias o hechos de actualidad
- d. Role-playing
- e. Resúmenes
- f. Esquemas
- g. Establecimiento de causas y consecuencias
- h. Otros:

11. ¿Qué metodología sueles usar en el aula? ¿Por qué?

12. ¿Qué métodos sueles usar para la evaluación de los alumnos?

- a. Comentario de textos
- b. Interpretación de gráficas
- c. Comparación de fotografías
- d. Cuestionarios de respuestas múltiple
- e. Preguntas cortas
- f. Preguntas de desarrollo

g. Otros: _____

13. ¿Por qué?

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Como hemos dicho, las encuestas a los profesores se han realizado exclusivamente entre el personal docente del departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de modo que los resultados obtenidos no pueden ser considerados seriamente. Del mismo modo, debemos tener en cuenta que las encuestas a los alumnos se han realizado en un único curso, de un único centro, de modo que para que pudieran ser realmente consideradas deberían realizarse, como mínimo, en más institutos repartidos por todo el territorio.

El resultado de las encuestas realizadas para esta investigación nos proporcionará una suerte de “intuición” acerca del estado de la cuestión, a partir de la cual pretendemos reflexionar acerca de la importancia del pensamiento crítico. Por esta razón, hemos diseñado unas encuestas propias y generales en lugar de utilizar algunos de los métodos específicos presentados en el apartado anterior. Estos métodos requieren de una fuerte formación previa por parte del encuestador, además de una gran cantidad de tiempo por parte del encuestado. En esta investigación no contamos con la preparación suficiente para analizar los resultados de pruebas complejas como el test de Cornell (Calle, 2013) o la prueba HCTAES (Saiz y Rivas, 2008), ni con el tiempo que esto requiere.

Además, estas pruebas específicas se han diseñado de forma que midan el pensamiento crítico a nivel general, y esta capacidad puede darse en la persona por distintas razones más allá de la educación familiar o en el centro escolar. Nuestro objetivo es medir esta capacidad orientada a estos dos aspectos.

Análisis de los resultados

Las primeras preguntas del cuestionario realizado a los alumnos se centran en aspectos sencillos como la región en la que nacieron, dónde viven y con quién, sus resultados académicos, sus relaciones familiares y sus hábitos informacionales. Seguidamente, los encuestados han tenido que resolver el dilema de Heinz y, finalmente, realizar la actividad de comparación de dos portadas de periódico.

Conocimiento del entorno

Resultan especialmente útiles para intuir el grado de conocimiento de los jóvenes en relación a su entorno más inmediato las preguntas acerca del barrio en el que viven y si conocen algún periódico local. En el primer caso, hemos formulado la pregunta de la siguiente manera:

¿Dónde vives?

Ciudad: _____

Barrio: _____

Cabe destacar que muchos de los encuestados han confundido los conceptos y en lugar de escribir la ciudad en la que viven, han hecho referencia a la provincia (Girona), escribiendo su pueblo (Blanes, Lloret de Mar, Tordera...) en el apartado del barrio. En este caso, evidentemente, se ha considerado que el estudiante no conoce el barrio en el que vive (40%). También es destacable el hecho de que un 4% de ellos no haya respondido. Así pues, podemos deducir que solo un 56% de los alumnos conoce el barrio en el que vive, aunque debemos tener en cuenta que no se ha podido comprobar que ciertamente vivan allí –es decir, que no hayan escrito el barrio de un compañero o del instituto, por ejemplo, en lugar del suyo-.

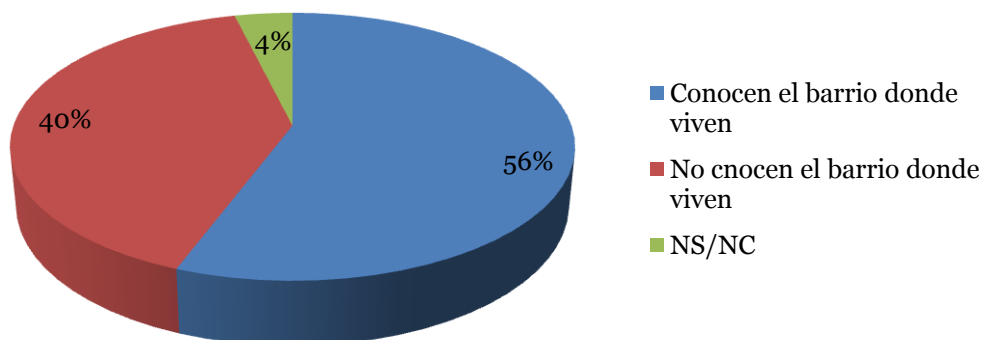


Gráfico 1: Conocimiento del barrio

El otro aspecto que hemos tenido en cuenta a la hora de valorar el conocimiento del entorno ha sido el de los periódicos locales. Blanes cuenta con un gran número de ellos, ampliamente divulgados a través de formatos electrónicos y en papel, muchos de ellos repartidos mensualmente o trimestralmente, buzón a buzón y de forma gratuita. Aún así, podemos ver que solamente un 60% del alumnado conoce alguno de ellos. Además, de forma mayoritaria han sido capaces de dar un único nombre.

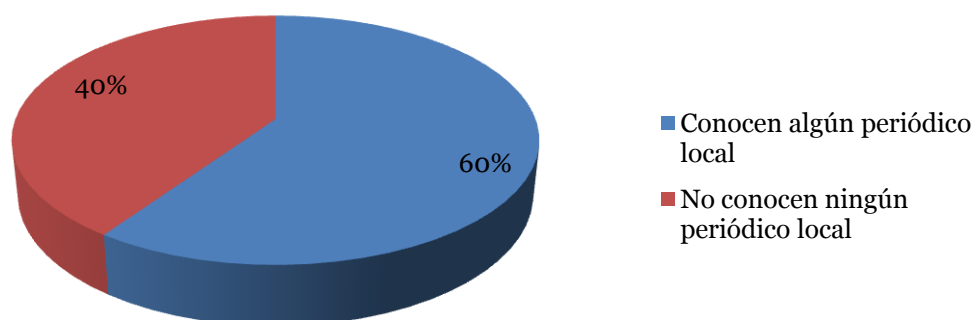


Gráfico 2: Conocimiento de la prensa local

Resulta todavía más destacable el hecho que un contundente 84%, de entre este 60% que ha sido capaz de dar algún nombre, admite no leerlo habitualmente.

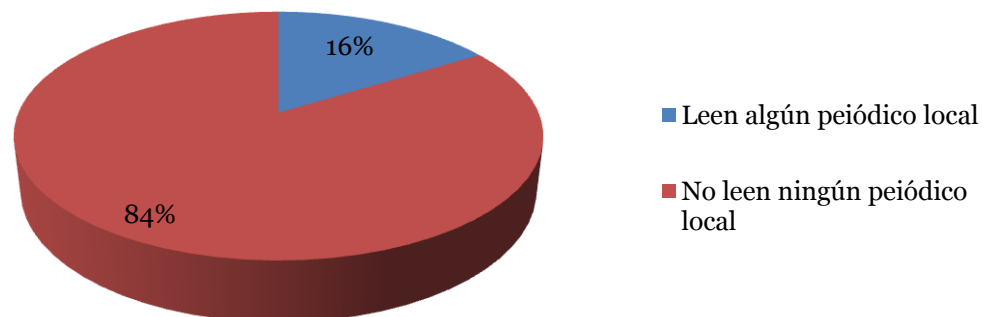


Gráfico 3: Lectura de la prensa local

Hábitos en casa

Hemos medido la importancia dada por la familia al fomento del pensamiento crítico y, por lo tanto, a la educación integral de los hijos, en primer lugar, a partir de una serie de preguntas encaminadas a conocer la relación personal entre éstos y los padres. Por ejemplo, nos encontramos con que un pequeño aunque preocupante porcentaje de los alumnos no charla con el resto de habitantes de su casa, ya sean padres, abuelos, hermanos, etc.

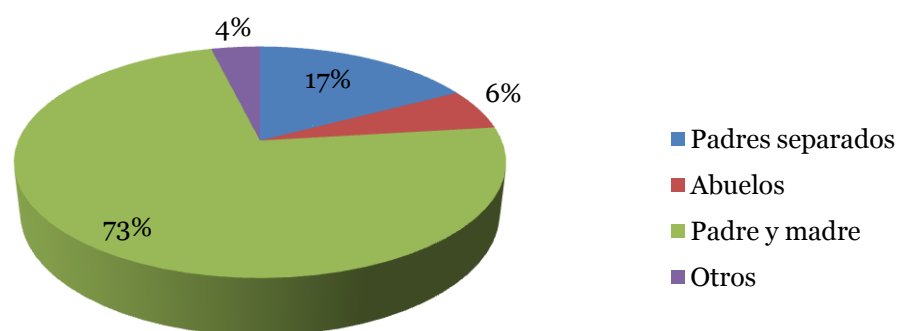


Gráfico 4: Vivienda

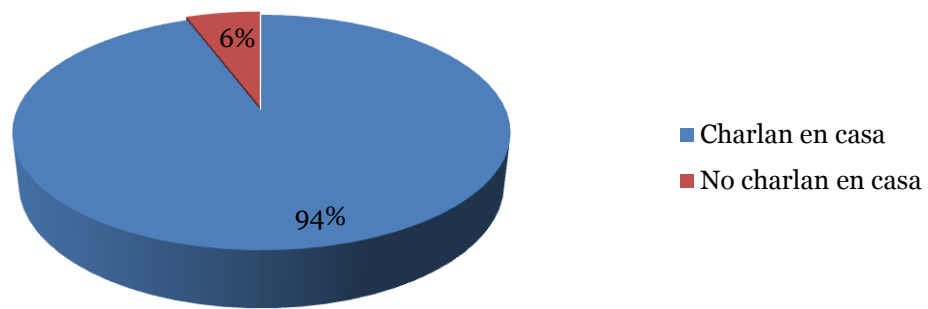


Gráfico 5: Relaciones familiares

Además, solo un 18% de los que sí lo hacen incluyen temas de actualidad en sus conversaciones:

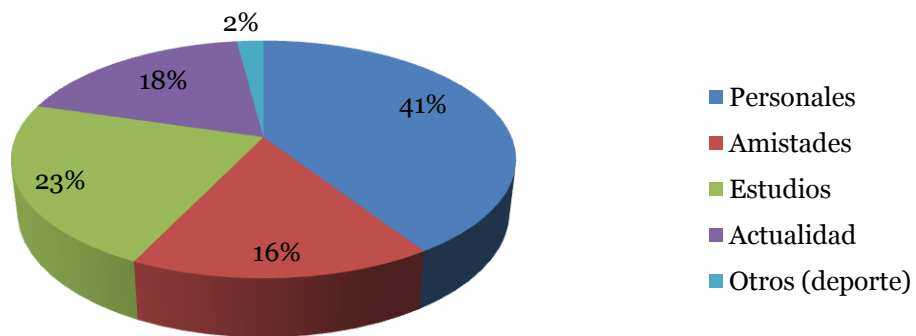


Gráfico 6: Temática de las conversaciones familiares

Más allá de los periódicos locales, tratados con anterioridad, hemos preguntado a los alumnos acerca de sus hábitos informativos y los de su familia. El 62% de ellos suelen ver las noticias en televisión y, preguntados por las razones que los llevan a elegir un canal u otro, solamente un 25% de ellos valora la fiabilidad del medio a la hora de realizar una elección.

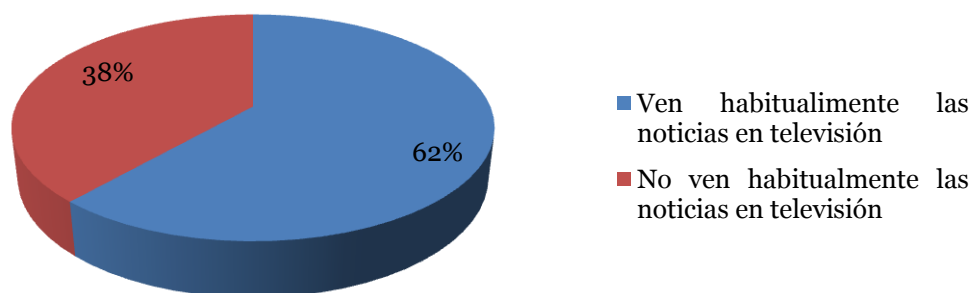


Gráfico 7: Hábitos a la hora de ver las noticias en televisión

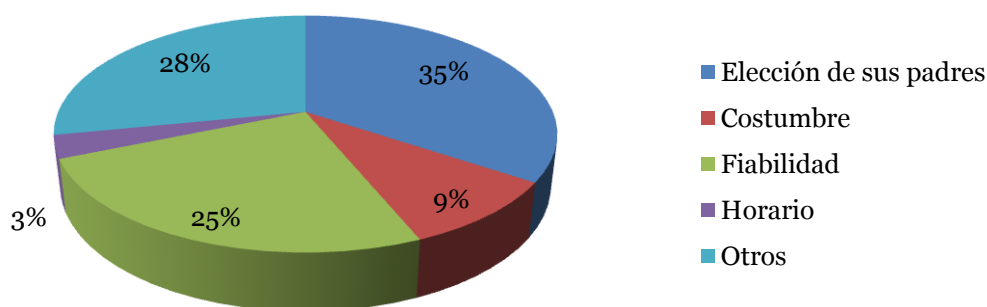


Gráfico 8: Razones a la hora de elegir un canal para ver las noticias en televisión

En cuanto a la prensa escrita, los datos acerca de la presencia de este tipo de prensa en su casa se asemejan a los obtenidos en lo referente a las noticias en televisión. Un 65% del alumnado afirma que alguien de su entorno suele leer el periódico, frente al 62% que ve las noticias, pero solamente un 18% lo lee personalmente. Es importante destacar que, entre los periódicos más leídos se encuentran el “Marca” y el “Mundo deportivo”, centrados en el mundo del deporte y, mayoritariamente, sin contenido político y/o social.

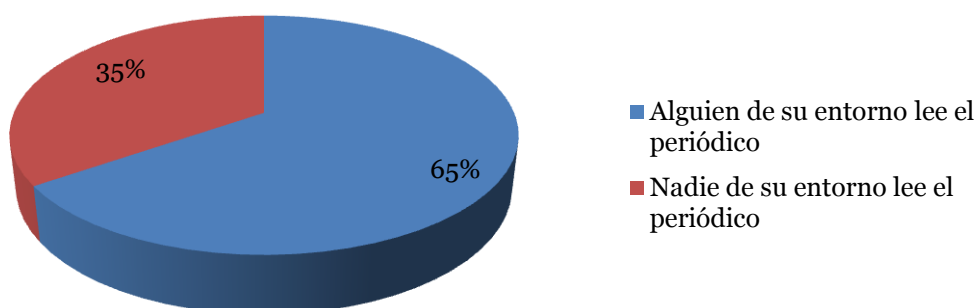


Gráfico 9: Hábitos a la hora de consultar prensa escrita en el entorno

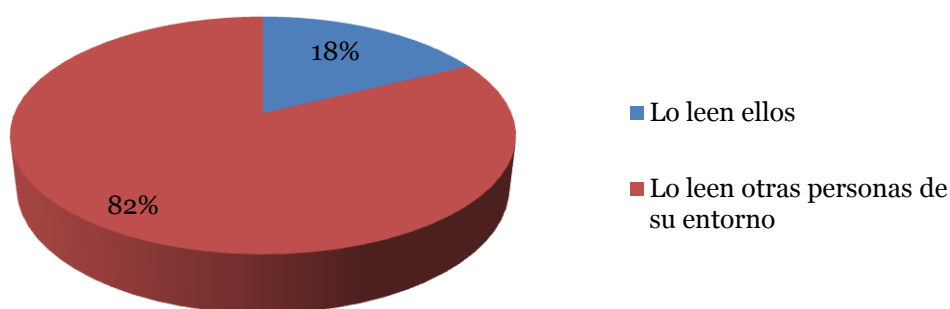


Gráfico 10: Hábitos a la hora de consultar prensa escrita

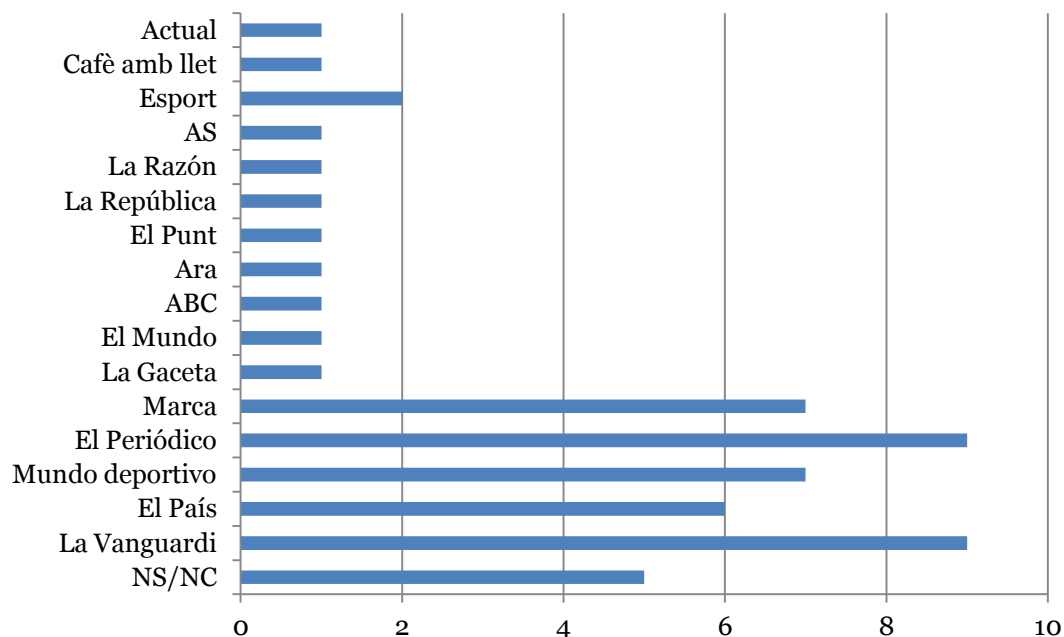


Gráfico 11: Periódicos leídos entre aquellos que suelen consultar la prensa escrita

De este modo, llegamos a deducir que hay un preocupante 35% de alumnos que no accede a ningún tipo de información, teniendo en cuenta tanto los noticiarios televisivos como la prensa escrita.

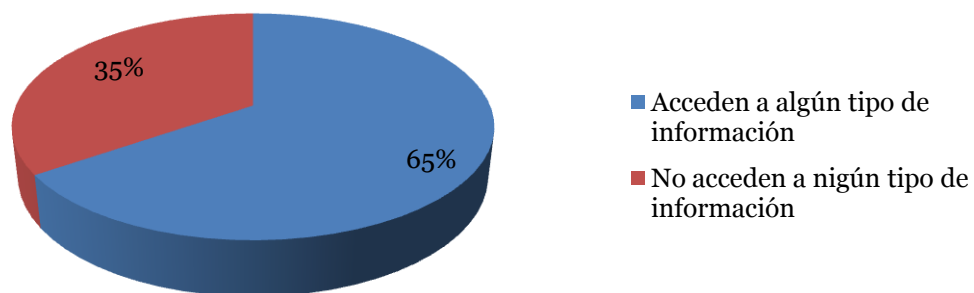


Gráfico 12: Acceso a la información de actualidad

Resultados académicos

No deja de ser interesante, a la hora de valorar la importancia que desde la educación reglamentada se da al pensamiento crítico, comparar los aspectos trabajados hasta el momento con los resultados académicos de los encuestados. Así, nos encontramos con que existe un 10% del alumnado que ha superado todas las asignaturas hasta el momento, frente a un 84% que ha suspendido alguna vez

alguna. Entre estos últimos, contamos con que casi la mitad de ellos ha suspendido más de 4 asignaturas, teniendo en cuenta la posibilidad de fallar en alguna materia una media de una vez al año.

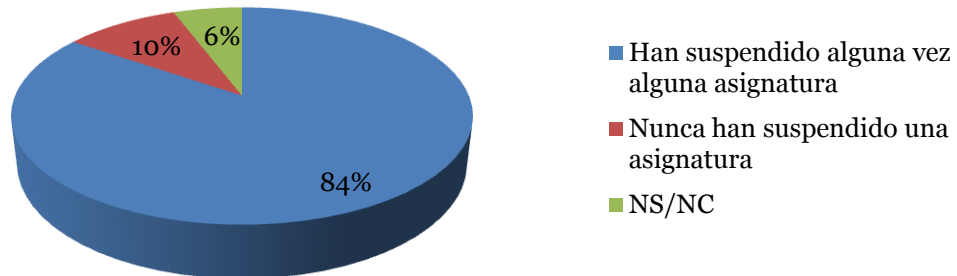


Gráfico 13: Suspenseo de al menos una asignatura

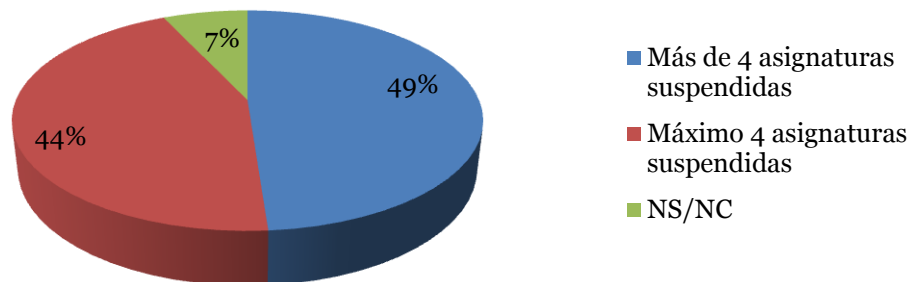


Gráfico 14: Número de suspensos por alumno

En cuanto a las notas medias, los resultados a nivel de aula son los siguientes:

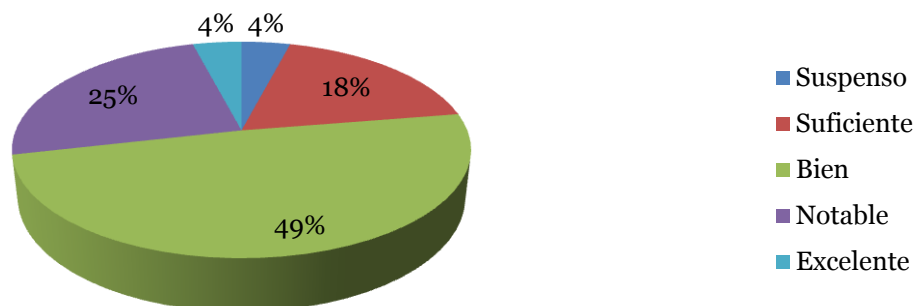


Gráfico 15: Notas medias del aula

Niveles de desarrollo moral de Kohlberg

A pesar de los datos expuestos hasta el momento, los resultados referentes al nivel de desarrollo de Kohlberg, deducidos a partir del dilema de Heinz, son, por lo menos, sorprendentes. El 90% de los alumnos encuestados, estudiantes todos ellos de 4º de la ESO, se sitúan en el último estadio: el estadio moral supremo y propio de la edad adulta.

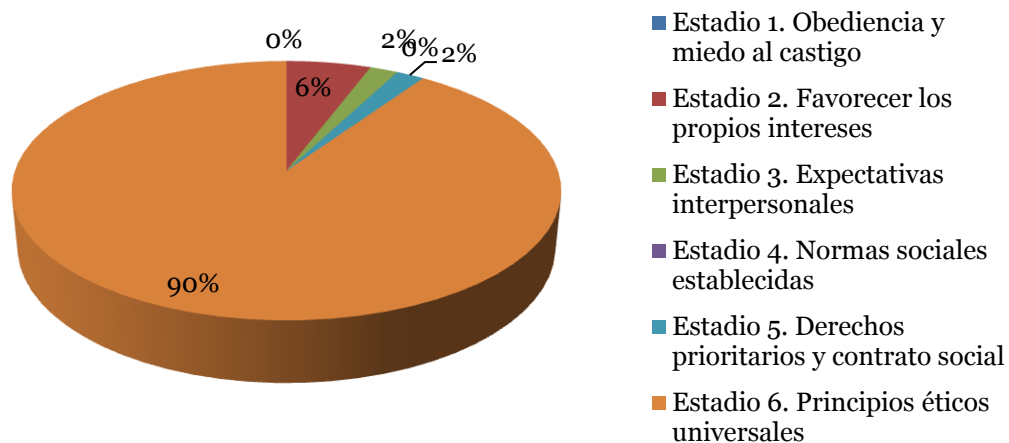


Gráfico 16: Nivel de desarrollo moral de Kohlberg (dilema de Heinz)

La pregunta planteada en la encuesta es la siguiente:

Imagina la siguiente situación (Dilema de Heinz): *Una mujer se está muriendo de un extraño cáncer. Hay un fármaco que, a parecer de los médicos, puede salvarla, una forma de radio que un farmacéutico de la ciudad ha descubierto recientemente. Pero el farmacéutico cobra cuatrocientas cincuenta mil pesetas por una pequeña dosis, un precio debe veces superior al coste del fármaco. El marido de la enferma, Heinz, pide dinero a amigos y familiares, pero no consigue sino la mitad del precio de la medicina. Heinz suplica al farmacéutico que le venda a precio más bajo o que le deje pagar más adelante. El farmacéutico se niega recordando que con mucho de esfuerzo ha descubierto el fármaco y ahora quiere sacar beneficio. Finalmente, Heinz, en un ataque de desesperación, entra a la fuerza en la farmacia y roba la medicina que su señora necesitaba.*

Heinz ha robado la medicina. Pero, ¿debía o no robarla?

- f. No, porque la ley es para todo el mundo; las leyes nos dicen qué está bien y qué no, la ley puede dar más importancia a la propiedad que a la vida.

- g. No, porque se convertiría en un ladrón e irá a prisión.
- h. No, porque sus amigos no esperan de él un comportamiento de esta naturaleza.
- i. No, porque los quebraderos de cabeza que tendrá no le convienen de ninguna manera.
- j. No, porque hay unos acuerdos sociales y aunque ella tenga derecho a la vida, el farmacéutico tienen derecho a la libertad.
- k. Sí, porque todo ser racional acepta que hay derechos que están por encima de todo: el derecho a la vida es más valioso que el derecho a la propiedad.

El dilema de Heinz está planteado de tal forma que cada una de las opciones responda a un estadio de desarrollo moral –expuestos en el apartado “aspectos que se pretenden medir en esta investigación”-. Teniendo en cuenta la edad de los alumnos encuestados, las respuestas deberían haberse encontrado mayoritariamente divididas entre la opción “d” y la “e”, correspondiéndose éstas con el último estadio del nivel convencional, propio de la adolescencia (Vallmajó, 2000), y el primer estadio del nivel post convencional. Aún así, solamente un 2% se ha decantado por la respuesta correspondiente al quinto estadio, “derechos prioritarios y contrato social”, mientras que ninguno de ellos ha optado por el cuarto, “normas sociales establecidas”. Existe otro 2% que se ha decantado por el estadio 3, “expectativas interpersonales”, que, siguiendo las directrices de Kohlberg (Vallmajó, 2000), debemos suponer como propio de las primeras fases de la adolescencia. Finalmente, nos hemos encontrado con un 6% del alumnado que ha elegido la respuesta correspondiente al segundo estadio, “favorecer los propios intereses”, que, según Kohlberg (Vallmajó, 2000), pertenece todavía al nivel pre-convencional y, por lo tanto, es el propio de la infancia.

A la luz de estos datos, y suponiendo que no ha habido ningún error en la realización de las encuestas, podemos deducir que nos enfrentamos a un curso con un alto desarrollo moral y que, por lo tanto, el desarrollo moral de las personas no guarda ninguna relación con su interés o motivación por el conocimiento del entorno, y tampoco con sus resultados académicos o hábitos informacionales. De hecho, numéricamente hablando, existe un 25% del alumnado del que no accede a ningún tipo de información, un 34% del que no conoce el nombre del barrio en el que vive y un 39% del que ha suspendido más de 4 asignaturas que, aún así, se encuentran en el estadio supremo de desarrollo moral.

Comparación entre los alumnos que acceden a algún tipo de información y los que no

Los porcentajes del sexo de los alumnos que acceden a algún tipo de información (65%) y los que no lo hacen no (35%) llegan a ser significativos, pues encontramos una proporción del 53% de mujeres y el 44% de hombres en el primer caso, y del 50% de ambos sexos en el segundo.

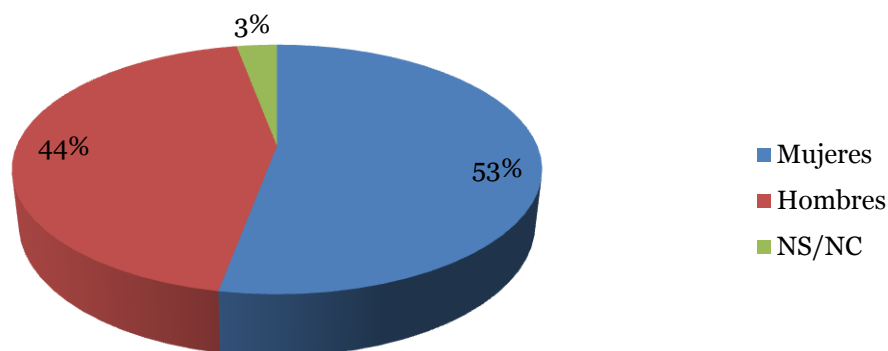


Gráfico 17: Sexo de los alumnos que acceden a algún tipo de información

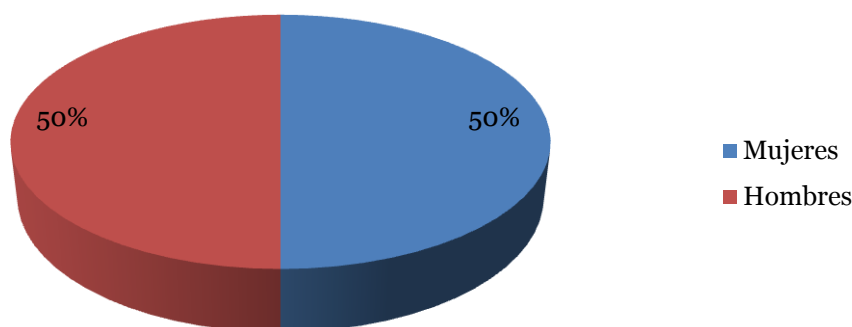


Gráfico 18: Sexo de los alumnos que no acceden a ningún tipo de información

En cuanto a la comparación entre los resultados académicos de los distintos grupos, ciertamente no podemos hablar de un contraste substancial, incluso vemos que el número de alumnos que nunca ha suspendido ninguna asignatura es más alto en el caso de aquellos que no acceden habitualmente a información de actualidad. A pesar de que sí existe cierta diferencia, a favor de los alumnos “informados”, entre el número de suspensos, los datos no llegan a ser reveladores.

Aún así, la cosa cambia si nos centramos en las notas medias. En ambos grupos la mayoría se sitúa en el “bien”, aunque en el caso de los alumnos que suelen ver las noticias o leer el periódico nos encontramos con que ninguno de ellos cuenta con

una media de suspenso, frente al 11% del grupo “no informado”. Debemos tener en cuenta, pero, que si comparamos los datos en cuanto a número de notas altas, nos encontramos con cierto equilibrio: un 20% de notables en el grupo “informado” frente al 17% del “no informado”, y un 3% de excelentes frente al 5%, respectivamente.

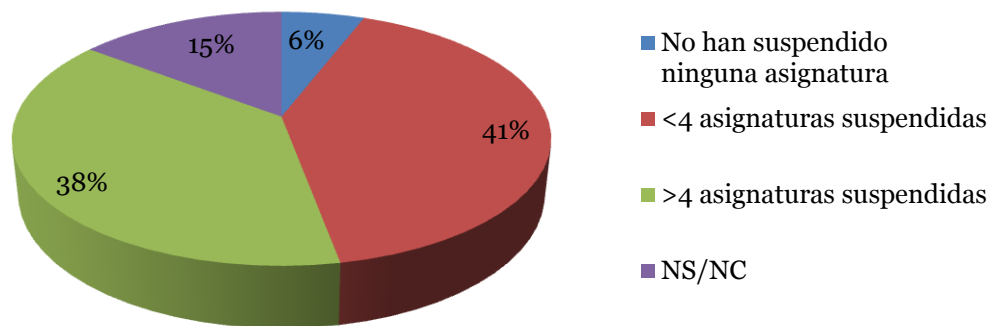


Gráfico 19: Número de suspensos de los alumnos que acceden a algún tipo de información

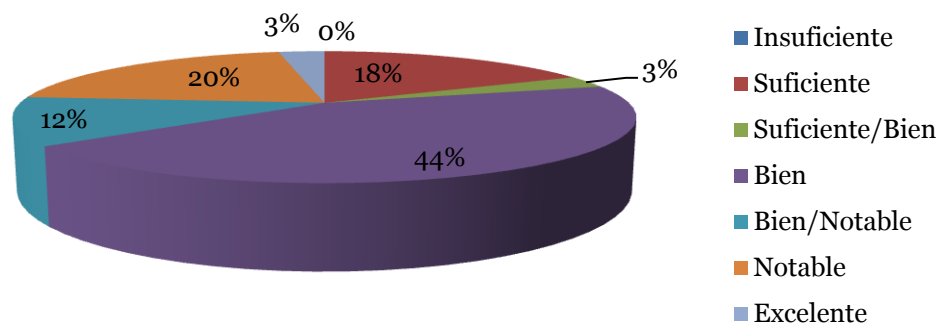


Gráfico 20: Notas medias de los alumnos que acceden a algún tipo de información

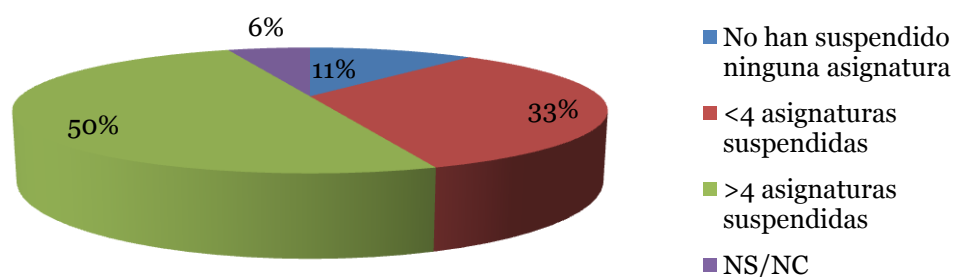


Gráfico 21: Número de suspensos de los alumnos que no acceden a ningún tipo de información

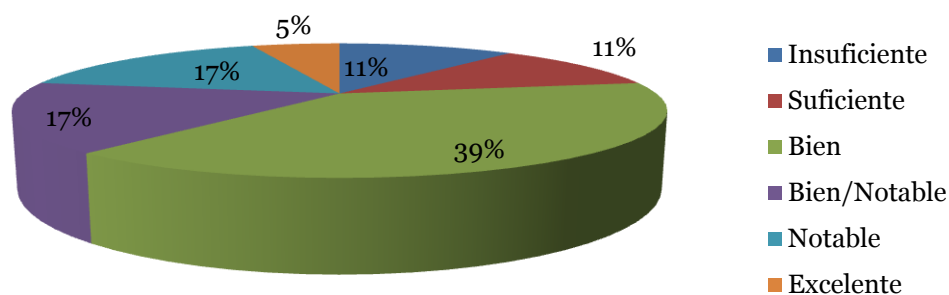


Gráfico 22: Notas medias de los alumnos que no acceden a ningún tipo de información

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el conjunto del aula en relación a los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, inducidos a partir del dilema de Heinz, podemos deducir que la diferenciación entre los dos grupos de alumnos no ha ofrecido tampoco datos destacables. Ese 90% de alumnos que había optado por la última opción, es decir, que se encuentra en el estadio supremo de desarrollo moral, queda repartido entre los dos grupos, del mismo modo que ese 6% de alumnos que habían elegido la respuesta correspondiente con el segundo estadio, propio de los últimos años de infancia.

Por el contrario, todos los alumnos que eligieron la tercera opción y que, por lo tanto, se encuentran en el estadio de desarrollo propio de los primeros años de adolescencia (Vallmajó, 2000) pertenecen al grupo que no accede habitualmente a información de actualidad, mientras que aquellos que se decantaron por la quinta

opción, “derechos prioritarios y contrato social”, pertenecen al grupo que sí suele acceder a información de actualidad.

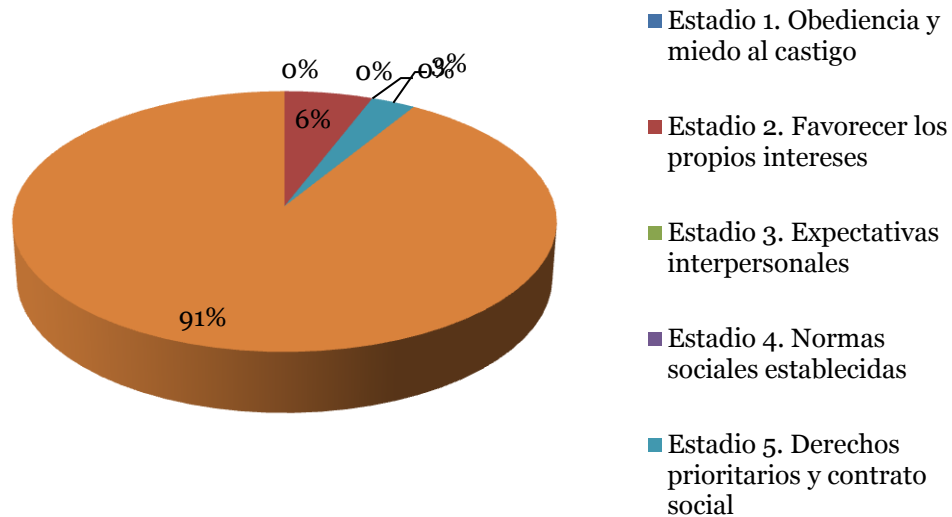


Gráfico 23: Nivel de desarrollo moral de Kohlberg en los alumnos que acceden a información

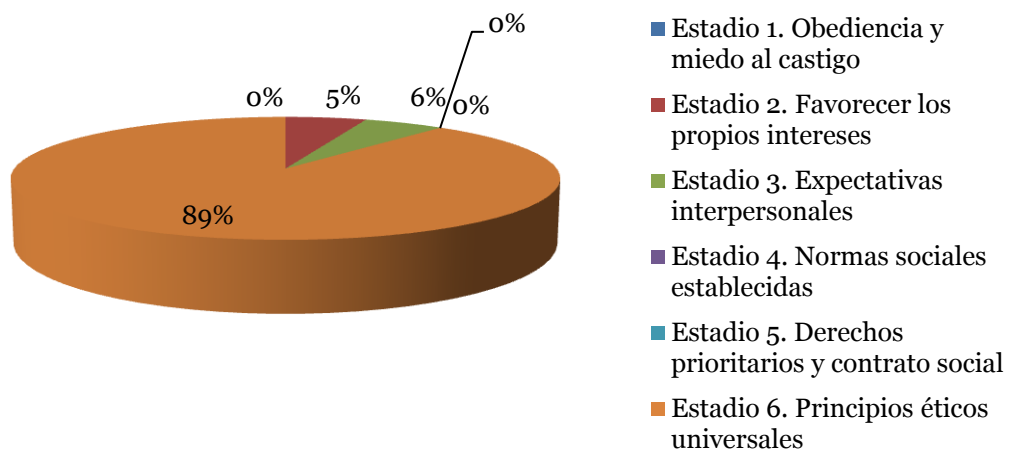


Gráfico 24: Nivel de desarrollo moral de Kohlberg en los alumnos que no acceden a información

Resultados de la actividad sobre el pensamiento crítico

La actividad sobre el pensamiento crítico incluida en el cuestionario repartido entre los alumnos ha consistido en la comparación entre dos portadas de periódico, una de “La Razón” y otra sobre “Público” que tratan el mismo tema, la huelga del 29 de septiembre de 2010, de formas muy distintas. Hemos preguntado a los chicos y

chicas si conocían alguno de los dos periódicos y la razón por la cual los conocían o no, además de pedirles que nos expliquen cuál de los dos les inspira más confianza y por qué. Hemos elegido estos dos diarios por ser relativamente poco conocidos en el contexto en el que se encuentran los alumnos, aunque ciertamente se puede encontrar “La Razón” en cada quiosco mientras que, desde su paso al formato electrónico, no ocurre lo mismo con “Público”.

La siguiente pregunta de esta actividad se ha centrado en los personajes que aparecen en la portada del diario “La Razón”, los Secretarios Generales de UGT y CCOO, Cándido Méndez y Ignacio Fernández Toxo. La elección de esta portada nos ha permitido averiguar el nivel de conocimiento de los alumnos de aspectos básicos de la realidad político-social actual sin recurrir a miembros de uno u otro partido, con la voluntad de mantener cierta objetividad.



Imagen 4: Portada de “La Razón” (Jurado, 2012)



Imagen 5: Portada de “Público” (Crónica Global, 2010)

Finalmente, en la última pregunta se ha pedido a los alumnos encuestados que desarrollen un breve texto argumentativo (se les han marcado 5 líneas) en el que deben defender su postura en relación a la comparación de las dos portadas como muestra de una realidad social actual.

Hemos analizado los datos de forma comparativa, siguiendo el modelo del apartado anterior, teniendo en cuenta la diferenciación, o no, entre aquellos alumnos que no

suelen ver noticias en televisión o leer periódicos y aquellos que sí. Así pues, en cuanto a la primera pregunta, referida al conocimiento o no de los periódicos cuyas portadas hemos expuesto, nos encontramos nuevamente con cierto equilibrio entre los dos grupos, exceptuando el hecho que hay el doble de alumnos en el grupo “informado” que en el “no informado” que no conoce ninguno de los dos diarios. No deja de ser un dato curioso teniendo en cuenta que “La Razón” aparece a menudo en los noticiarios de ámbito estatal.

También hemos podido observar que no existe ningún alumno que conozca el diario “Público” y no “La Razón”, mientras que sí sucede al contrario. Se trata de un dato predecible, teniendo en cuenta el tratamiento que reciben estos dos diarios en los medios y el formato papel de “La Razón” versus el formato electrónico de “Público”.

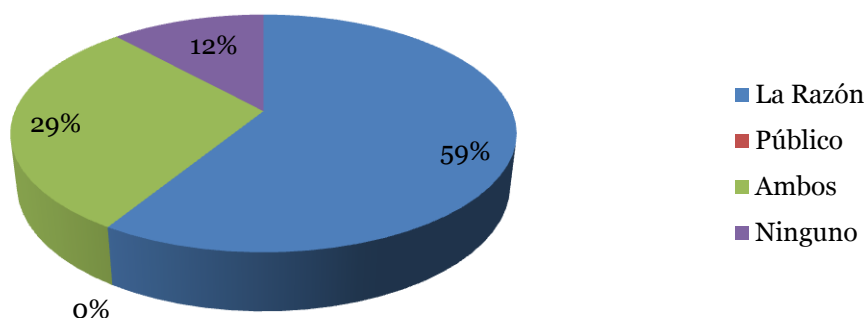


Gráfico 25: Conocimiento de los periódicos comparados en la actividad entre los alumnos que acceden a algún tipo de información de forma habitual

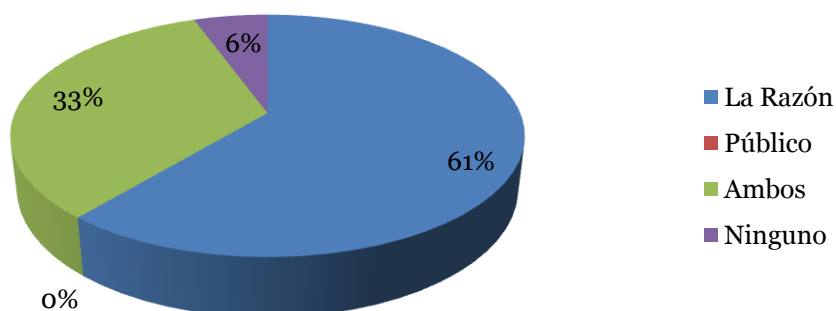


Gráfico 26: Conocimiento de los periódicos comparados en la actividad entre los alumnos que no acceden a ningún tipo de información

De nuevo, los datos obtenidos al preguntar a los alumnos la causa por la cual conocen un periódico u otro no son reveladores puestos en comparación entre los dos grupos. De hecho, curiosamente, hay más alumnos que conocen alguno de los

diarios porque alguien de su entorno lo lee entre el grupo que no suele acceder a información de actualidad (23%) que entre el grupo que sí lo hace (6%).

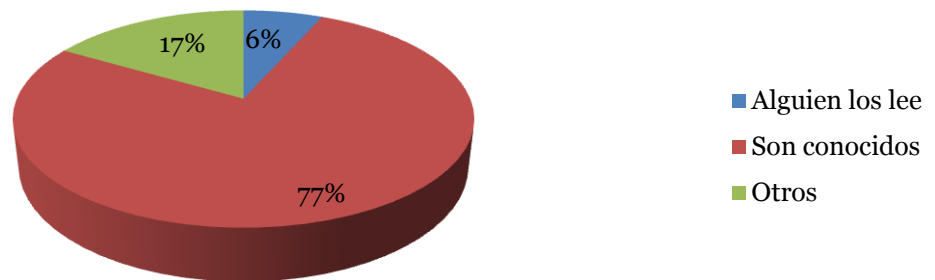


Gráfico 27: Causas por las cuales conocen un periódico u otro entre los alumnos que sí acceden habitualmente a información de actualidad

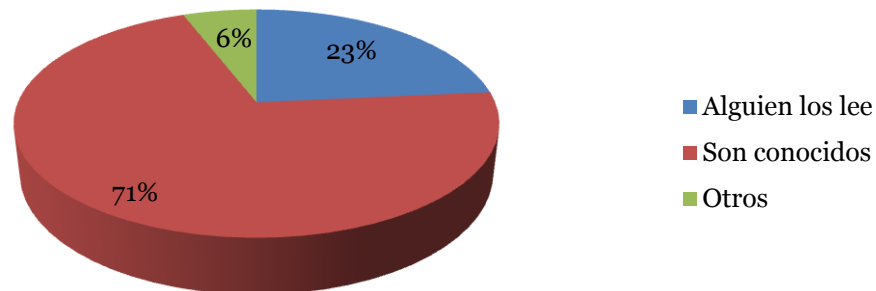


Gráfico 28: Causas por las cuales conocen un periódico u otro entre los alumnos que no acceden habitualmente a información de actualidad

Los porcentajes de los alumnos que no confían en ninguno de los dos periódicos, independientemente de si los conocen o no, se mueven entre el 38% en los alumnos más informados y el 35% en los menos informados. Por el contrario, la confianza en el diario “Público” es mayor en el caso de los alumnos informados –pasa del 32% al 24%-, mientras que sucede lo contrario con el diario “La Razón” –pasa del 30% al 41%-. Así pues, podemos deducir que “La Razón” tiende a generar más confianza entre los jóvenes con poco interés por mantenerse informados y “Público” lo hace entre aquellos más preocupados por el conocimiento de su entorno.

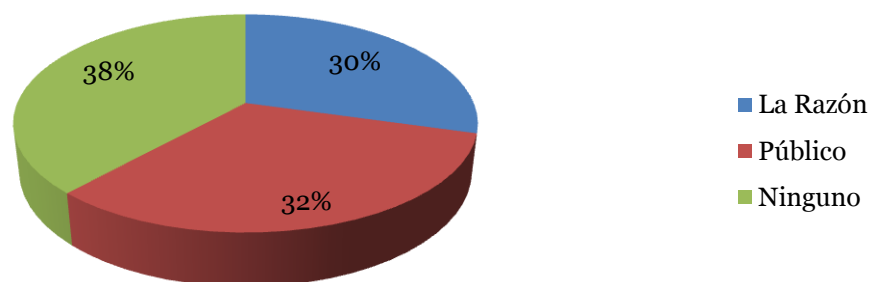


Gráfico 29: Confianza en los periódicos entre los alumnos más informados

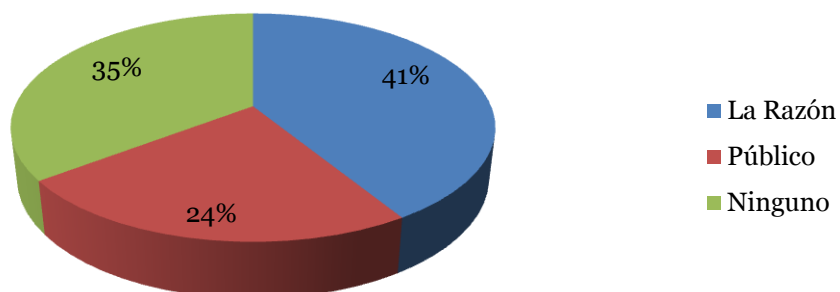


Gráfico 30: Confianza en los periódicos entre los alumnos menos informados

En lo referente al reconocimiento de los Secretarios Generales de CCOO y UGT, los sindicatos mayoritarios en el estado español, los datos son realmente sorprendentes. Un 65% de los alumnos encuestados ha asegurado que accede de forma habitual a información de actualidad, ya sea a través del telediario o a través de la prensa escrita, pero solo un 21% de ellos ha sido capaz de reconocer a Ignacio Fernández Toxo y Cándido Méndez. Podemos intuir de este modo que, a pesar de acceder de algún modo a información de actualidad de forma habitual, el interés por ella es mayoritariamente bajo.

Evidentemente, a la hora de valorar si el alumno reconocía o no a los personajes no hemos sido estrictos, es decir, hemos aceptado respuestas del tipo “son sindicalistas”, errores en los nombres, confusión de las siglas de sus sindicatos, etc. Por el contrario, no se ha tenido en cuenta como válida su confusión con políticos.

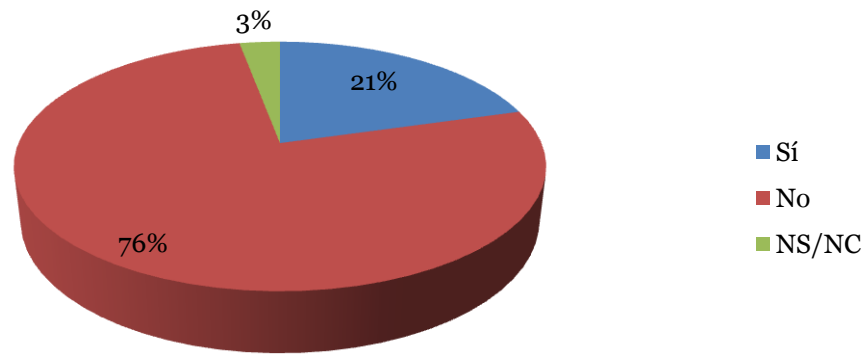


Gráfico 31: Reconocimiento de Ignacio Fernández Toxo y Cándido Méndez entre los alumnos que suelen ver noticiarios o leer el diario

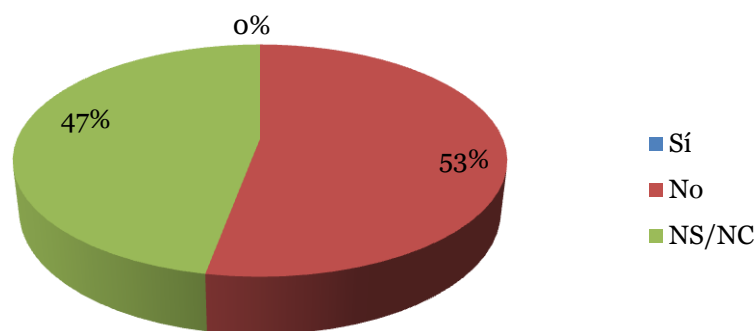


Gráfico 32: Reconocimiento de Ignacio Fernández Toxo y Cándido Méndez entre los alumnos que no suelen ver noticiarios o leer el periódico

Como ya hemos avanzado, la pregunta final de la encuesta pretendía que los alumnos se explicaran un poco mediante la creación de un breve texto argumentativo de unas cinco líneas, mediante el cual debían razonar acerca de la comparación de las dos portadas. En este caso no hemos valorado la opinión del alumno, sino si la respuesta se basaba en una reflexión previa o si se había contestado sin pensar demasiado en ello.

Hemos detectado que aquellos alumnos con menos acceso a medios de información muestran un interés ligeramente menor a la hora de contestar la pregunta, aunque el número de respuestas en blanco ha sido considerable en ambos casos. Mientras que el número de respuestas válidas o fundamentadas es prácticamente el mismo en los dos grupos, lo cierto es que los alumnos con más acceso a la información de actualidad han respondido de forma incorrecta en un 41%, frente al 22%, prácticamente la mitad, de los alumnos del otro grupo.

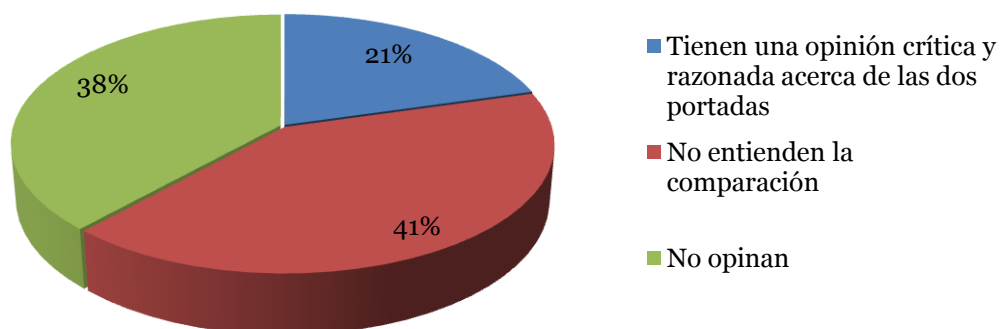


Gráfico 33: Respuesta a la pregunta final de la encuesta entre los alumnos que suelen acceder a información de actualidad

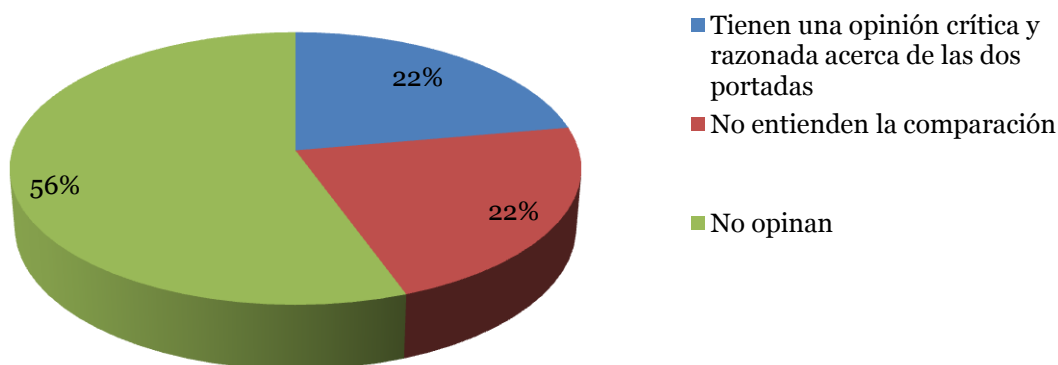


Gráfico 34: Respuesta a la pregunta final de la encuesta entre los alumnos que no suelen acceder a información de actualidad

A la luz de estos resultados, no podemos más que deducir, siempre teniendo en cuenta el alcance de estas encuestas, que el acceso a los grandes medios de comunicación no es necesariamente la garantía de un pensamiento crítico, de un mayor interés en la actualidad o de un mayor o menor desarrollo moral. Así pues, el trabajo esencial a la hora de fomentar el pensamiento crítico para la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno recae tanto en la familia como en las instituciones educativas. Aun así, hemos visto que solo un 18% de los alumnos encuestados mantiene conversaciones en torno a temas de actualidad en su casa, de

modo que el fomento del pensamiento crítico de los hijos no juega un papel importante en la mayoría de las familias.

Análisis de las encuestas realizadas a los profesores

De los cuatro profesores del departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del INS Serrallarga, solamente uno de ellos da clase, en este curso escolar, a los grupos de 4º de las ESO que han sido encuestados. Dos de ellos tienen 36 años y los otros dos, 47 y 48. Tres de ellos son hombres y una es mujer. Además, todos ellos estudiaron Geografía e Historia, dan clases desde hace, como máximo, 14 años y nunca han estado en la enseñanza privada. También han sido todos tutores en algún momento.

Hemos incluido este tipo de preguntas en el cuestionario con el objetivo de comparar los datos de los profesores con experiencia en la privada y los que no la tienen, de los que han sido tutores –y, por lo tanto, han tenido otro tipo de contacto, más allá del académico, con alumnos y con padres- y los que no, de los que habían estudiado una carrera con los que habían estudiado otra, etc. El reducido número de profesores incluidos en esta investigación y la similitud de sus características impiden deducir este tipo de aspectos.

Otro de los aspectos en el que coinciden los cuatro profesores del departamento es que todos han contestado afirmativamente a la pregunta: ¿Crees que fomentas el pensamiento crítico de tus alumnos en el aula? Preguntados por los métodos para fomentarlo, los resultados son los siguientes:

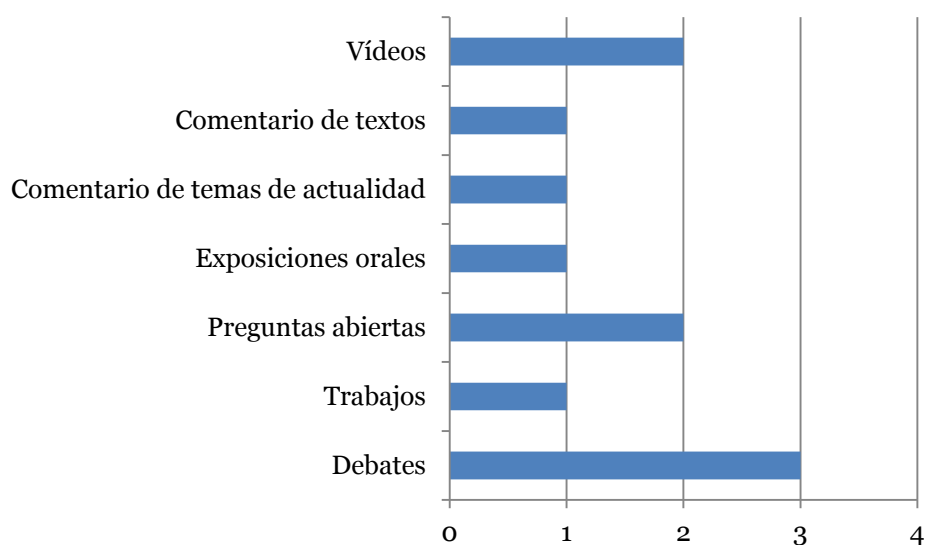


Gráfico 35: Métodos para el fomento del pensamiento crítico

Vemos, pues, que tres de los cuatro profesores utilizan los debates como ejercicio para el fomento del pensamiento crítico de los alumnos, mientras que tanto los vídeos comentados como las preguntas abiertas son usados por la mitad de los encuestados. Por otra parte, los comentarios de texto, los comentarios de temas de actualidad y las exposiciones orales solamente son usados por un profesor como método para el fomento del pensamiento crítico. Ciertamente, los debates son una de las mejores estrategias en ese sentido, pues no solo obligan a los alumnos a prepararse una base conceptual a partir de la cual formarse una opinión, sino que, además, correctamente moderados, resultan una herramienta de gran eficacia para la educación de aspectos como la valoración de las opiniones de los compañeros o el respeto del turno de palabra, características fundamentales de un buen ciudadano.

El comentario de temas de actualidad y su relación con aspectos históricos incluidos en el currículo también permite al alumno reflexionar acerca de aquello que ve en las noticias o lee en la prensa o internet. Permite, además, un aprendizaje significativo a través del análisis de las causas y las consecuencias, conceptos clave en las Ciencias Sociales. El resto de métodos expuestos por los profesores pueden resultar un buen ejercicio para el fomento del pensamiento crítico, aunque siempre dependiendo del enfoque que el profesor de a la actividad.

En la siguiente pregunta de la encuesta se ha pedido a los profesores que indiquen las estrategias usadas en el aula, sin mencionar el pensamiento crítico. El resultado es el siguiente:

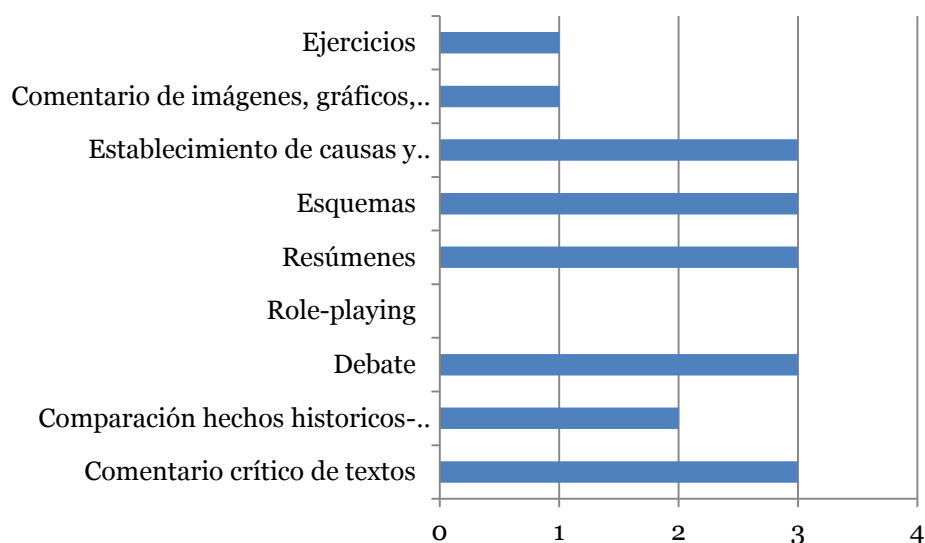


Gráfico 36: Estrategias usadas en el aula

Las estrategias más usadas, por tres de los cuatro profesores, son el establecimiento de causas y consecuencias, los esquemas, los resúmenes, los debates y el comentario crítico de textos. En cuanto a la comparación de hechos históricos con la actualidad, a pesar de que en la pregunta anterior solo contaba con uno de los profesores, en esta pregunta dos de ellos nos dicen que la usan. Los métodos más tradicionales como los ejercicios y los comentarios de imágenes o gráficas han sido añadidos por los encuestados en el apartado “otros”, de modo que podemos pensar que son usados por más de uno, especialmente porque son los que más aparecen en los libros de texto o exámenes oficiales. De hecho, en el siguiente gráfico podemos observar que el trabajo con imágenes, gráficos o mapas forma parte de la metodología didáctica de tres de los cuatro profesores:

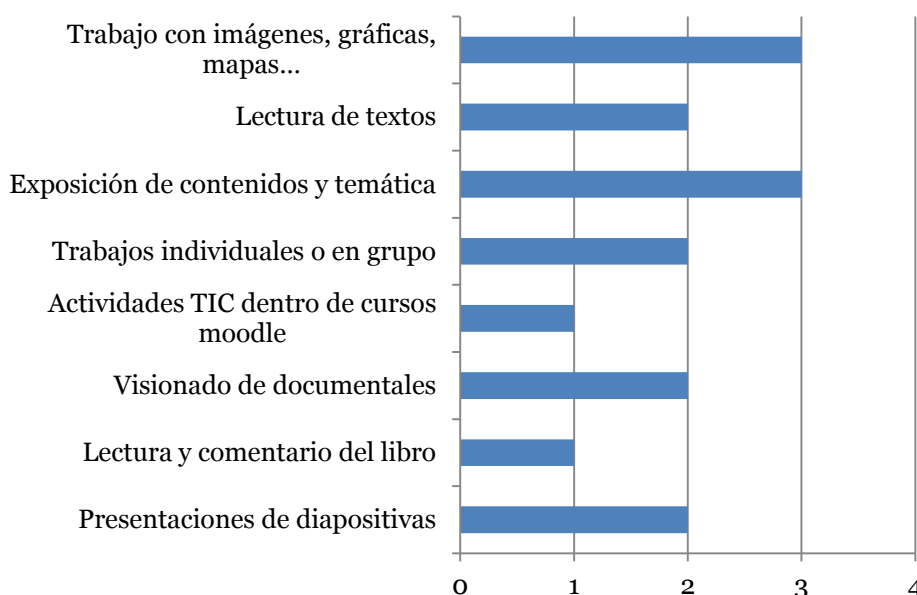


Gráfico 37: Metodología

En el gráfico superior se evidencia el mayoritario uso de las metodologías más tradicionales, aunque se combinen con otras de más innovadoras: el trabajo con imágenes, gráficos o mapas y las exposiciones de contenido por parte del profesor son usadas por tres de los cuatro profesores, mientras que las actividades TIC solamente por uno de ellos. Por otra parte, la mitad del profesorado de este departamento se sirve de las presentaciones de diapositivas, los documentales, los trabajos individuales o en grupo –con o sin presentación oral- y la lectura de textos. Efectivamente, se trata de buenas estrategias que deben ser reforzadas con otras para permitir el aprendizaje integral de los alumnos.

Finalmente, nos interesamos por los métodos de evaluación de los alumnos y los resultados fueron los siguientes:

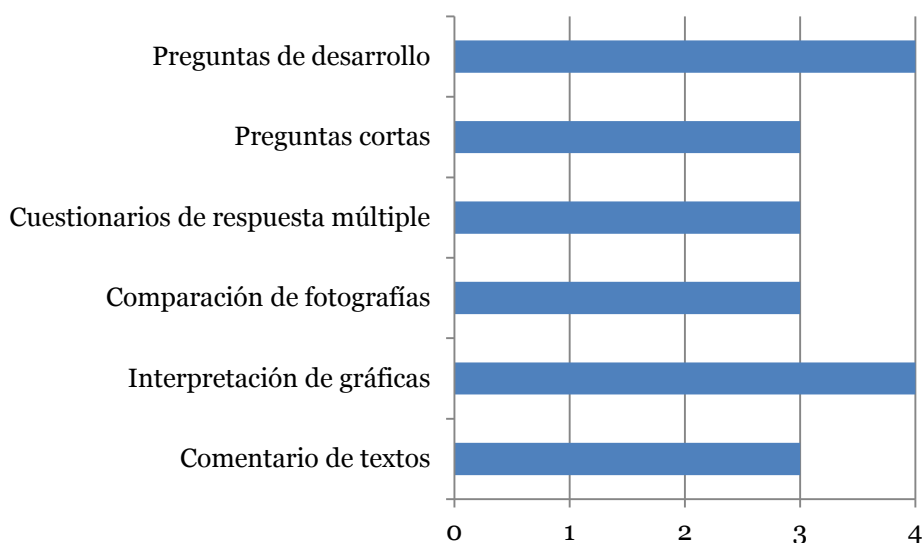


Gráfico 38: Métodos de evaluación

Los resultados en este aspecto son bastante lógicos, teniendo en cuenta el tipo de exámenes oficiales existentes –por ejemplo, la selectividad- y el tipo de ejercicios propuestos en los libros de texto. Todos los profesores recurren a las preguntas de desarrollo y a la interpretación de gráficas para la evaluación de sus alumnos, ejercicios en los que se requiere no solamente un buen dominio de los conceptos básicos de la asignatura o el tema, sino también de las competencias lingüística e informacional, aunque, dependiendo del tipo de gráfico a comentar, o el tipo de pregunta a desarrollar, puede haber más de una competencia básica evaluable.

En cuanto al resto de métodos –preguntas cortas, cuestionarios de respuesta múltiple, comparación de fotografías y comentario de textos- son usados por 3 de los 4 profesores. La mayoría de ellos ha puntualizado que estos métodos de evaluación no son aplicados indiscriminadamente, sino que se eligen o adaptan teniendo en cuenta el temario, el tipo de alumnado o el nivel educativo.

Nos encontramos, pues, ante un grupo de profesores poco innovador pero mayoritariamente preocupado por la educación integral de su alumnado. A pesar de ello, el fomento del pensamiento crítico no es tenido en cuenta por la totalidad del departamento, ya sea porque no se les anima lo suficiente desde las instituciones o la misma dirección o por falta de formación al respecto.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

4.1. Role-playing: la emancipación de las colonias americanas

El tema de la emancipación de las colonias americanas es obviado o tratado de forma sesgada en el currículum de 4º de la ESO (RD 1631/2006, de 5 de enero y Decret 143/2007, de 26 de juny), apareciendo a menudo como una anécdota en el contexto de la invasión napoleónica y posterior Restauración, siempre desde el punto de vista de España. Ante esta situación, ocurre que aquellos alumnos que no pretenden seguir con sus estudios no llegan a disponer de una información esencial para la comprensión de la sociedad latinoamericana actual. Aquí no pretendemos modificar dicho currículum, pero sí ofrecer una forma de trabajar el tema de modo dinámico y motivador para el alumnado.

La actividad diseñada, por lo tanto, no conllevará más de una o dos sesiones en el aula, y podrá ser integrada en el temario, permitiendo también la consolidación de los contenidos teóricos trabajados. Se trata de un ejercicio de role-playing, es decir, de “una técnica grupal donde recreamos un acontecimiento histórico a través de un escenario posible con sus respectivos personajes” (Roberto, M., 2007) y, para su preparación, nos hemos inspirado en las directrices de Ossana, expuestas por Roberto, M. (2007), de Jordán, J. y Peña, J. (2012), de Martín, X. (1992), de Hernández, X. (2002) y del profesor Ayén, F. (2013).

Todos estos autores han trabajado el role-playing, ya sea a nivel teórico o práctico, y ofrecen una serie de pautas para el profesor que pretenda realizar una actividad de este tipo en su aula: los pasos a seguir, la temporización, la preparación previa o el debate posterior. En el caso de Hernández, X. (2002), el role-playing no aparece trabajado de forma específica, pero sí realiza una serie de propuestas didácticas como la simulación de procesos, la identificación de personajes y los juegos de estrategia, muy útiles a la hora de preparar una actividad de este tipo.

En nuestra propuesta creamos una situación histórica ficticia en la cual los protagonistas son un indiano, un campesino y un indígena americanos y los personajes históricos y reales Simón Bolívar, Pablo Morillo y Fernando VII. La acción se centra justo después del pronunciamiento de Maracaibo en 1821, el cual ha quebrantado la “tregua de Trujillo” (1820), y justo antes de que se decida poner fin de forma oficial al Armisticio.



Imagen 6: Monumento a la tregua de Trujillo (Ávila, 2013)

Objetivos de la actividad

Objetivos generales

- Localizar en el tiempo y en el espacio el proceso histórico de las independencias latinoamericanas.
- Buscar, seleccionar y obtener información de fuentes documentales.
- Entender los antecedentes históricos de hechos o situaciones relevantes de la actualidad.
- Valorar la evolución histórica de Cataluña y España dentro del contexto internacional.
- Comprender el concepto de multicausalidad a partir de un ejemplo.
- Aprender a trabajar en grupo.
- Aprender a valorar y respetar el trabajo de los compañeros.

Objetivos específicos

- Situar la emancipación de las colonias americanas en el tiempo y el espacio.
- Comprender la influencia de los cambios sociales y políticos en España en el proceso de emancipación de las colonias americanas.
- Repasar las consecuencias de las colonizaciones, trabajadas en el currículum de 2º de la ESO (RD 1631/2006, de 5 de enero).

- Conocer la organización de la sociedad americana antes de las independencias: campesinos, indígenas, criollos, etc.
- Conocer los principales procesos históricos que llevaron a la proclamación de las independencias.
- Conocer las figuras de Simón Bolívar, Pablo Morillo y Fernando VII y su papel en las guerras de independencia.
- Conocer quién eran los “indianos”, su papel en el desarrollo de la Cataluña industrial y, más concretamente, en la economía de la población de Blanes.

Competencias básicas trabajadas

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Temporización de la actividad

Días previos a la realización de la actividad

El profesor propone la actividad a los alumnos y los divide en seis grupos. Cada grupo deberá elegir un representante, que será el que realice la actividad del role-playing delante de toda el aula:

1. Criollos (Simón Bolívar)
2. Catalanes habitantes en América (indiano)
3. Campesinos (campesino o campesina)
4. Indígenas (indígena, hombre o mujer)
5. Administración y ejército españoles las colonias (Pablo Morillo)
6. Administración en España (Fernando VII)

El profesor reparte entre los alumnos un documento explicativo de la actividad (adjunta en el anexo 1) en el que se exponen el contexto histórico general y la situación histórica en la que se emplazará la conversación ficticia y se proponen una serie de links en los cuales cada grupo deberá buscar la información necesaria para preparar sus personajes, desde su biografía a la creación de una personalidad más o menos compleja. Esta fase puede trabajarse en el aula de informática durante una de las sesiones o de modo que cada grupo realice una investigación autónoma en casa,

aunque en ambos casos el profesor debe supervisar los documentos finales de cada grupo. Entre los enlaces propuestos se pueden incluir los siguientes:

Moreno, V. (2010):

<http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/10/11/l%E2%80%99emancipacio-de-les-colonies-americanes-1810-1825/>



Imagen 7: Artículo de Moreno (2010) en la página web de la revista *Sàpiens*

Espinoza, M. http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/bolivar/

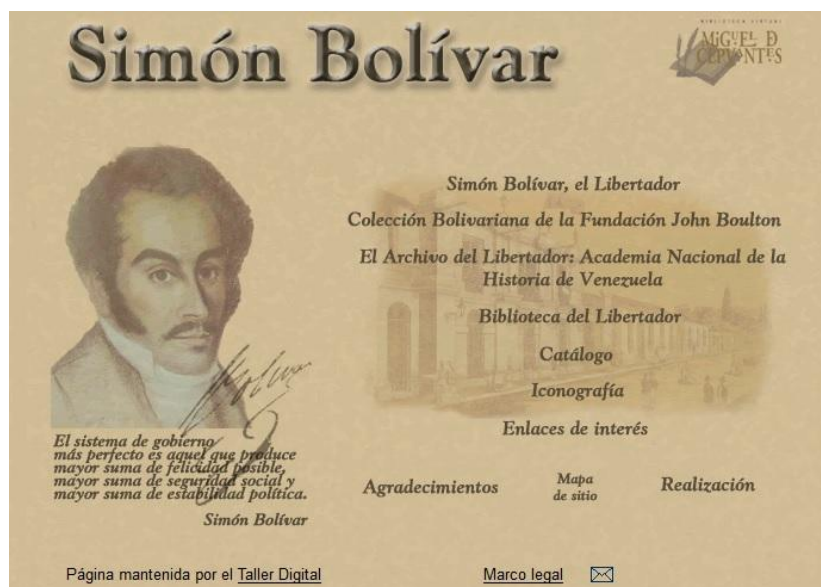


Imagen 8: Página de Simón Bolívar en la web de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Biografías y vida <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morillo.htm>

Baso, A. (2003) <http://pdf.depontevedra.es/ga/103/TWkhcPplGB.pdf>

Xarxa de municipis indians de Catalunya <http://municipisindians.cat/blanes.html>

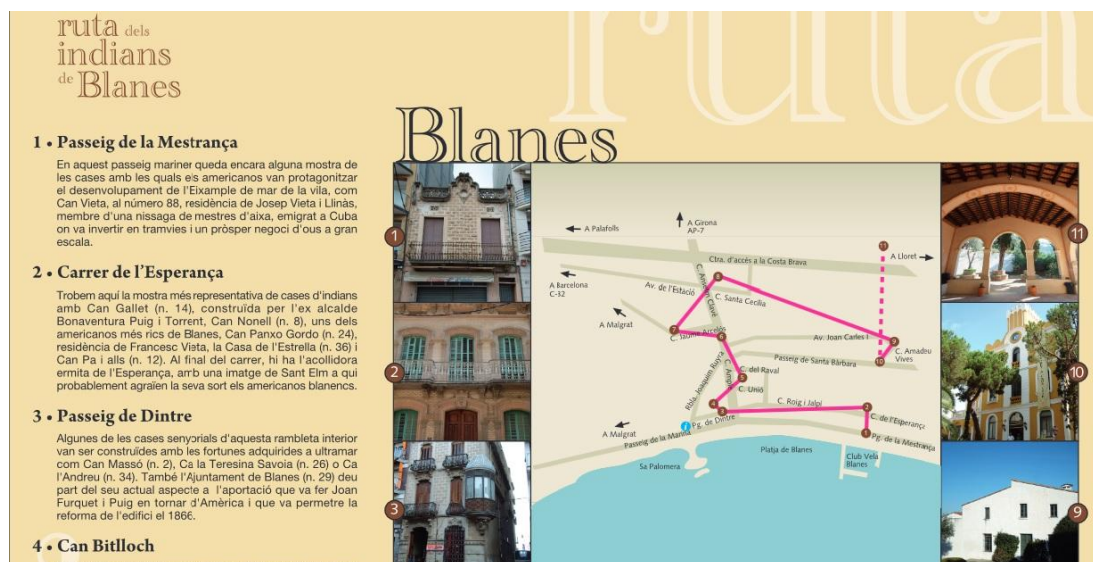


Imagen 9: Díptico de la ruta de los indianos de Blanes en la página web de la Xarxa de Municipis Indians de Catalunya

Ávila, R. (2013) <http://www.venelogia.com/archivos/7690/>

Actividad de role-playing

El profesor debe realizar una introducción a la situación que se pretende simular y cada uno de los alumnos encargados de representar un personaje debe realizar una presentación del mismo, después de la cual puede comenzar la escenificación. El resto del alumnado debe permanecer en silencio y tomar nota de las posibles incongruencias históricas y los puntos fuertes y débiles de la actuación de sus compañeros, tanto del representante de su grupo como de los demás (tabla adjunta en el anexo 2).

La escenificación puede durar unos diez minutos o más, dependiendo de la preparación previa de los participantes activos y del desarrollo de la conversación, pero no hay necesidad de que sea especialmente larga. Además, la conclusión de la escenificación no tiene por qué corresponder, necesariamente, a los hechos históricos reales. En este caso, el profesor deberá matizar más tarde estos aspectos.

Una vez finalizada la intervención, los actores deben volver con su grupo y poner en común los apuntes tomados por los participantes “pasivos”. Seguidamente, cada grupo expone las observaciones puestas en común y se realiza un debate que debe ser moderado por el profesor. Las conclusiones de este debate han de ser presentadas en un documento a nivel individual o en grupo, según criterio del profesor, y han de responder a los objetivos específicos de la actividad marcados anteriormente:

- Situar la emancipación de las colonias americanas en el tiempo y el espacio.
- Comprender la influencia de los cambios sociales y políticos en España en el proceso de emancipación de las colonias americanas.
- Repasar las consecuencias de las colonizaciones, trabajadas en el currículum de 2º de la ESO (RD 1631/2006, de 5 de enero).
- Conocer la organización de la sociedad americana antes de las independencias: campesinos, indígenas, criollos, etc.
- Conocer los principales procesos históricos que llevaron a la proclamación de las independencias.
- Conocer las figuras de Simón Bolívar, Pablo Morillo y Fernando VII y su papel en las guerras de independencia.
- Conocer quién eran los “indianos”, su papel en el desarrollo de la Cataluña industrial y, más concretamente, en la economía de la población de Blanes.

Aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la actividad

Documento de preparación del personaje	30%
Actuación del alumno que ha sido participante activo	20%
Comportamiento de los alumnos que han sido participantes “pasivos”	
Documento de conclusiones: dominio del contexto histórico	50%

4.2. Comentario de textos de actualidad: las reminiscencias de la Guerra Fría

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, como comprobamos a través de los datos obtenidos a partir de las encuestas realizadas a los profesores del departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del INS Serrallarga de Blanes, es más que habitual el análisis y el trabajo a partir de textos o imágenes. Se

trata de una excelente actividad que permite introducir a los alumnos en el trabajo del investigador, pero también en la importancia de la realización de una lectura crítica de los medios de comunicación y del contraste de la información.

Estos ejercicios suelen basarse en los análisis de documentos históricos como propaganda bélica, manifiestos, discursos, viñetas, etc. A pesar de la importancia de trabajar estos documentos para la enseñanza de la Historia, los alumnos no suelen ser capaces de trasladar esa lectura crítica a la actualidad, de modo que, mientras que son conscientes de la necesidad de realizar un análisis crítico de un texto histórico, no suelen ver esa necesidad en el caso de los medios de comunicación e información actuales. Como bien apuntan tanto Hernández (2002) como Montoya y Monsalve (2008), incluso los productos aparentemente más inocentes, como las telenovelas, las series o el cine, tienen una importante carga ideológica y transmiten unos valores y unos estereotipos que el espectador ha de ser capaz de descifrar y tratar de forma crítica.

Dicen Montoya y Monsalve (2008) que “la sociedad contemporánea es bombardeada constantemente con información dada de formas muy distintas, muchas veces con intereses particulares a través de diversos medios. ¿Están preparados nuestros estudiantes para ser receptores críticos de esa información? ¿Poseen un pensamiento crítico capaz de depurar la información y seleccionar lo que realmente favorezca su proceso formativo?” (párr. 41). Debemos recordar que solamente entre un 20-22% del alumnado encuestado fue capaz de redactar una respuesta razonada y crítica ante la comparación de las dos portadas de periódico propuestas para la actividad. Además, solo un 65% de los alumnos aseguró que alguien de su entorno suele leer el periódico, mientras que únicamente el 18% de ellos admitió leerlo personalmente.

Ante esta situación, parece importante acostumbrar a los alumnos a trabajar con la prensa escrita y, por lo tanto, a realizar una lectura crítica de la misma. Proponemos, pues, la comparación de dos noticias que ofrecen visiones opuestas de la situación actual en Ucrania y la integración de las mismas en el currículo de 4º de la ESO (RD 1631/2006, de 5 de enero y Decret 143/2007, de 26 de juny) mediante el establecimiento de paralelismos con la Guerra Fría.

Objetivos de la actividad

Objetivos generales

- Localizar de forma espaciotemporal los acontecimientos y los procesos históricos de la Guerra Fría.
- Contrastar informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación.
- Fomentar la lectura crítica de los medios de comunicación.
- Analizar hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que las condicionan.
- Identificar los focos de conflicto en el mundo actual y relacionar sus causas con factores históricos.
- Valoración de la función de la memoria histórica en la construcción del futuro.
- Entender el orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX.

Objetivos específicos

- Situar en el espacio los países protagonistas de del conflicto actual.
- Comparar los mapas mundiales de la Guerra Fría con los actuales.
- Entender los cambios políticos actuales en relación con la política de bloques propia de la Guerra Fría.
- Acostumbrar al alumno a recurrir a la prensa escrita como medio de información.
- Despertar en el alumno una motivación intrínseca para la búsqueda de información de actualidad.
- Reforzar el conocimiento de los hechos históricos producidos durante la Guerra Fría.
- Trabajar los conceptos de causas y consecuencias.

Competencias básicas trabajadas

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia para aprender a aprender

- Autonomía e iniciativa personal

Temporización de la actividad

Esta actividad se enmarca en el contexto de la Guerra Fría y supone que, previamente, el profesor ha trabajado en el aula la situación espacio temporal de la Guerra Fría y, por lo menos, los siguientes conceptos:

- Guerra Fría
- URSS
- Bloque capitalista
- Bloque comunista
- Guerras periféricas
- Carrera militar
- Carrera espacial
- OTAN
- Pacto de Varsovia

Primera sesión de la actividad

El profesor realiza una pequeña exposición de los principales hechos que enmarcan la situación actual en Ucrania y emplaza a los alumnos a intervenir y expresar sus conocimientos u opiniones acerca de este conflicto. Se reparten copias de los dos artículos (El Mundo, 2014 y ElDiario.es, 2014) y cada alumno realiza una lectura individual durante la cual deberá anotar todo aquello que no entiende, desde vocabulario a relaciones de ideas. Posteriormente, se realiza una puesta en común de estas dudas y se resuelven con la participación de toda el aula.



CONFLICTO Crece la tensión con Ucrania

Obama advierte a Rusia de que no le interesa una guerra contra EEUU



Noticias Relacionadas

Ucrania rechaza la propuesta federalista rusa como solución a la crisis

Obama, a los socios de la OTAN: 'Ucrania nos recuerda que la libertad no es gratis'

Espionaje, tratado comercial y Ucrania: la agenda de Obama en su esperada visita a Bruselas

Barack Obama desprecia a Rusia y dice que es una 'potencia regional'

Obama asegura que 'Rusia debe pagar un precio' por la anexión de la Península de Crimea



Imagen 10: Artículo sobre la crisis de Ucrania en la página web del diario "El Mundo"



Imagen 11: Artículo sobre la crisis de Ucrania en la página web de El Diario.es

El profesor expone el esquema a seguir para la redacción de la actividad de comparación (adjunto en el anexo 3). Este esquema se ha inspirado en las propuestas de Hernández (2002) y de Montoya y Monsalve (2008).

Segunda (y tercera) sesión de la actividad

La redacción de la actividad puede hacerse tanto en el aula como en casa y de forma individual o por parejas, siempre dependiendo del tipo de alumnado: capacidades, nivel de autonomía personal, experiencia procedimental, etc. En el caso de que el profesor decida que debe realizarse en el aula, la duración de la actividad será de tres sesiones, mientras que si se realiza en casa, solo de dos.

En la última sesión el profesor ha de haber corregido los textos de los alumnos, que deberán ser puestos en común con el conjunto del aula. Esto se llevará a cabo mediante la realización de un debate o conversación, guiada y moderada por el profesor, en la cual podrán intervenir todos los alumnos y explicar su opinión en lo referente a:

- La objetividad de las dos noticias
- Los hechos ocurridos en Ucrania
- La relación de los hechos actuales con los estudiados en las clases anteriores sobre la Guerra Fría
- La permanencia de los dos bloques
- La evolución política de la URSS

Aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la actividad

Capacidad del alumno para reconocer los estados y los personajes clave de los conflictos actuales	5%
Comprensión de los cambios políticos en Europa desde la Guerra Fría hasta nuestros días	10%
Capacidad crítica del alumno en la comparación de las dos noticias	5%
Capacidad de relación del alumno entre los hechos históricos y los actuales	10%
Dominio de los conceptos clave	20%
Dominio de los conceptos de “causas” y “consecuencias”	20%
Calidad del texto: redacción, corrección ortográfica, corrección gramatical	10%
Participación activa y respetuosa durante la realización de la actividad	20%

5. CONCLUSIONES

Como apuntamos al principio de este Trabajo Final de Máster, nuestro objetivo general ha sido realizar una breve investigación sobre el fomento del pensamiento crítico en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º de la ESO. Para ello, hemos partido de una introducción teórica tanto del concepto del pensamiento crítico como de los distintos métodos de medición del mismo actualmente existentes. A partir de ahí, consideramos que hemos podido dar respuesta a los objetivos específicos marcados.

A través de las encuestas realizadas entre los alumnos de 4º de la ESO del INS Serrallarga de Blanes, hemos podido evaluar su nivel de pensamiento crítico, resultados que hemos redactado y tratado de forma detallada en el análisis de los datos. Hemos valorado aspectos como el conocimiento del entorno próximo, los resultados académicos, los hábitos informacionales y la capacidad de razonar una respuesta que requería de cierto pensamiento crítico. Los resultados han sido poco alentadores y han demostrado que, en este sentido, queda todavía mucho camino por recorrer.

Con estas mismas encuestas, hemos analizado la importancia que las familias dan al fomento del pensamiento crítico, además del modo en cómo estos aspectos familiares afectan a la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos. Nos hemos basado en los hábitos informacionales familiares, pero también en el tipo de comunicación interna entre los miembros de un hogar, y nos hemos dado cuenta de que en pocas casas se habla de la actualidad social o política. El fomento del pensamiento crítico no es una prioridad para la mayoría de las familias y éstas resultan una parte fundamental a la hora de conseguir resultados.

Por otro lado, hemos realizado también encuestas a los profesores del departamento de Ciencias Sociales del mismo INS Serrallarga y todos ellos han asegurado poner en práctica métodos para el fomento del pensamiento crítico en el aula. Además, hemos sido capaces de conocer el tipo de actividades que planifican en este sentido: debates, comentario de textos, ejercicio de causas y consecuencias, etc. También hemos podido averiguar el tipo de metodología, de estrategias y de actividades de evaluación aplicadas en las aulas.

Finalmente, hemos presentado dos propuestas prácticas de trabajo en el aula con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico del alumnado. Nos hemos decantado, en primer lugar, por una actividad de role-playing basada en la emancipación de las

colonias americanas. Se trata de un ejercicio que, además, de resultar novedoso y atractivo para los jóvenes, permite abandonar por un momento el eurocentrismo al que estamos acostumbrados y adoptar otros puntos de vista para ver la realidad desde diferentes ángulos.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta la poca relación de los alumnos con la prensa escrita –solamente un 18% de ellos lee el periódico–, hemos propuesto una actividad de comentario de dos noticias de actualidad. Se trata de dos noticias centradas en la situación en Ucrania y que cuentan la misma realidad de forma divergente, con lo que el alumno puede aprender a tamizar la información que recibe. Éstas se pueden relacionar, a su vez, con el contenido curricular de la asignatura, la Guerra Fría, lo cual permite trabajar los conceptos de “causa” y de “consecuencia”, mostrando una realidad menos fragmentada.

Así, partiendo de los resultados obtenidos con las encuestas, y entendiendo las limitaciones de la investigación, hemos tratado de proponer dos actividades que podrían ayudar a fomentar el pensamiento crítico de los alumnos y, por lo tanto, a crear futuros ciudadanos activos, preocupados e implicados con la realidad que los rodea.

6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Tal y como hemos comentado anteriormente, en la explicación de la metodología de investigación, las limitaciones circunstanciales han limitado esta investigación a lo expuesto hasta ahora. Nuestra pretensión ha sido realizar un primer acercamiento al tema del pensamiento crítico en el plano educativo, sirviéndonos del alumnado de 4º de la ESO de un instituto local y del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del mismo. Por supuesto, quedan en el tintero un gran número de posibilidades de tratar el tema.

En primer lugar, habría resultado interesante poder realizar las actividades propuestas con el conjunto del alumnado encuestado, y un tiempo después realizar de nuevo unas encuestas equivalentes a las previas. De este modo, podríamos no solo valorar la efectividad de los ejercicios diseñados, sino también adaptarlos o ajustarlos a las deficiencias detectadas durante su realización en las aulas.

En segundo lugar, podrían incluirse en la investigación acerca de los hábitos informacionales de los jóvenes aspectos más adaptados a su realidad, como los diarios electrónicos o, incluso, las redes sociales. Por ejemplo, cabría preguntar a los alumnos el tipo de páginas de las que son seguidores en las redes (diarios electrónicos, entidades, grupos de opinión, periodistas, políticos, etc.). También habría sido interesante preguntar a los chicos y chicas si conocen y/o participan de alguna entidad tanto estatal, como autonómica o local.

En cuanto a las encuestas realizadas a los profesores, cabría la posibilidad de trabajar con grupos con profesores distintos y, de este modo, poder comparar los resultados de unos y otros y ponerlos en relación con las estrategias y las metodologías usadas por sus docentes. En el caso de realizar un importante número de estas encuestas, sería posible llegar a conclusiones más fundamentadas.

Por otra parte, cae destacar que, de entre todos los resultados obtenidos con las encuestas, ciertamente el más sorprendente ha sido el del nivel de desarrollo moral de Kohlberg. Cabría ampliar esta investigación y comparar, de forma pormenorizada, los aspectos contemplados por Kohlberg para la determinación del desarrollo moral y los aspectos contemplados por los autores que trabajan el pensamiento crítico. Sería todavía más efectiva esta comparación en el caso de ser estudiada a partir de los métodos de medición del pensamiento crítico específicos tratados anteriormente. De este modo, se podría trabajar en el estudio de las interrelaciones entre el desarrollo moral y la capacidad de pensamiento crítico.

Finalmente, debemos hacer referencia a las actividades para el fomento del pensamiento crítico en el aula. A parte de las propuestas, existen otras muchas posibilidades expuestas por un gran número de autores como Hernández (2002) o Montoya y Monsalve (2008), las cuales deberían tratar de trabajarse de forma transversal, trabajando conjuntamente todos los profesores de un mismo curso académico. Las TIC son también un elemento importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden educar futuros ciudadanos, de modo que podrían trabajarse actividades TIC orientadas al fomento del pensamiento crítico.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Referencias bibliográficas

- Agencia EFE (2014). El presidente de la Duma rusa califica de “genocidio” lo que ocurre en Ucrania. ElDiario.es, 6 de mayo de 2014. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de http://www.eldiario.es/politica/presidente-Duma-califica-genocidio-Ucrania_o_257225067.html
- Agencia EFE (2014). Obama advierte a Rusia de que no le interesa una guerra contra EEUU. El Mundo, 17 de abril de 2014. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de <http://www.elmundo.es/internacional/2014/04/17/534f2694ca474150408b4586.html>
- Ávila, R. (2013). Tratado de Armisticio (Santa Ana de Trujillo 1820). Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://www.venelogia.com/archivos/7690/>
- Ayén, F. (2013). Globaización incompleta. Unidad didáctica. Profesor de Historia, Geografía y Arte. Recuperado el 29 de abril del 2014 de <http://www.profesorfrancisco.es/2013/07/globalizacion-unidad-didactica.html>
- Baso, A. (2003). *Semblanzas de Don Pablo Morillo en la poesía gallega*. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://pdf.depontevedra.es/ga/103/TWkhcPplGB.pdf>
- Biografías y vida (sin fecha). *Pablo Morillo*. Recuperado el 9 de mayo del 2014 de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morillo.htm>
- Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 40, pp. 68-83. Recuperado el 16 de abril de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194229200005.pdf>
- Chomsky, N. (2005). *L'educació. La millor eina per formar persones lliures i amb criteri*. Barcelona: Columna Edicions, S.A.*
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. *Proves d'avaluació diagnòstica de primària i d'ESO. 2013-2014*. Recuperado el 16 de abril de 2014 de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.2a476b330bb21681c65d3082bocoe1a0/?vgnnextoid=968d5d78d699f310VgnVCM2000009boc1e0aRCRD> *

- Crónica Global (2010). Huelga no general. *La voz de Barcelona*. Recuperado el 15 de abril de 2014 de <http://www.vozbcn.com/2010/09/30/35306/huelga-no-general-29s/>
- Decret 143/2007, de 26 de juny, *pel qual s'estableix l'ordenació del ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4915, de 29 de junio de 2007.*
- Espinoza, M. (sin fecha). *Simón Bolívar*. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/bolivar/
- Finkel, D. (2008). *Ensenyar amb la boca tancada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.*
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, S.A.
- Fundación UNIR. *Más allá de PISA*. Recuperado el 7 de mayo de 2014 de <http://revista.unir.net/especiales/informe-pisa>
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hervás R. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, vol. 9, pp.34-40. Recuperado el 7 de febrero de 2014 de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf
- INS Serrallarga (2009). *Intranet de l'Institut de la Vela*. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de <http://agora.xtec.cat/insserrallarga/intranet>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, vol. 1: Resultados y Contexto. Recuperado el 16 de abril de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Jordán, J. y Peña, J. (2012). El role-playing en los estudios de política internacional y resolución de conflictos. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 5, pp. 207-217. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4586001>
- Jurado (2012). 20 portades infames de “La Razón”. *Al fons, a l'esquerra*. Recuperado el 15 de abril de 2014 de <http://fonsesquerra.wordpress.com/2012/05/09/20-portades-infames-de-la-razon/>

- Larrauri, M. (2012). *L'educació segons John Dewey*. Valencia: Tandem Edicions.*
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 15, pp. 63-67. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126264>
- Montoya, J. y Monsalve, J. (2008). Estrategias para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 25. Recuperado el 7 de febrero de 2014 de <http://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/>
- Moreno, V. (2010). *Estadios evolutivos del razonamiento moral*. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/10/11/l%E2%80%99emancipacio-de-les-colonies-americanes-1810-1825/>
- Muñoz, A. y Beltrán, J. (2001). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada 2001*. Recuperado el 22 de junio de 2004 de <http://www.psicología-online.com/ciopja2001/actividades/54/index.html>
- Paul, R. y Elster, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 16 de abril de 2014 de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. y Elster, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 7 de febrero de 2014 de http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 5, de 5 de enero de 2007.
- Roberto, M. (2007). Los Estados Generales mediante Role-playing. *Hablemos de Historia*. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://hablemosdehistoria.com/los-estados-generales-mediante-role-playing/>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-

26. Recuperado el 16 de abril de 2014 de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>

- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Edicions Ceac.
- Vallmajó, Ll. (2000). Estadios evolutivos del razonamiento moral. *FilóPolis*. Recuperado el 7 de febrero de 2014 de <http://www.xtec.cat/~lvallmaj/passeig/kohlber2.htm>
- Xarxa de municipis indians de Catalunya (sin fecha). Recuperado el 9 de mayo de 2014 de <http://municipisindians.cat/blanes.html>

*Con el objetivo de cumplir la normativa establecida por la UNIR para la presentación del Trabajo de Fin de Máster, según la cual éste debe ser redactado íntegramente en castellano, las citas literales extraídas de éste libro han sido traducidas por la autora de la presente investigación.

7.2. Bibliografía complementaria

- Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI (UNESCO). (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat*. Barcelona: Mediterrània.
- Foundation for Critical Thinking. (2013). *The Critical Thinking Community*. Recuperado de www.criticalthinking.org
- Guitart, R. y París, E. (2012). *La competencia d'autonomia i iniciativa personal*. Barcelona: GRAÓ.
- *La educación prohibida*. Doin, G. (Director). (2012). [Video] YouTube. Recuperado de www.laeducacionproibida.com
- Muñoz, A. y Beltrán, J. (2001). Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales, *CIOPIA 2001 – Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada*, noviembre del 2001. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- The Critical Thinking Co™. (2014). *The Critical Thinking Co™*. Recuperado de www.criticalthinking.com
- *The danger of a single story*, Adichie, Ch. (2009). [Video] TED. Recuperado de http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

8. Índice de aparato gráfico

8.1. Índice de imágenes

Imagen 1: Ilustración de Max (2012), extraída de Larrauri (2012, p. 88-89)	14
Imagen 2: Elementos del pensamiento. Paul y Elster (2013, p. 5)	15
Imagen 3: Ilustración de Max, extraída de Larrauri (2012, p. 15)	16
Imagen 4: Portada de “La Razón” (Jurado, 2012)	42
Imagen 5: Portada de “Público” (Crónica Global, 2012)	42
Imagen 6: Monumento a la tregua de Trujillo (Ávila, 2013)	53
Imagen 7: Artículo de Moreno (2010) en la página web de la revista <i>Sàpiens</i>	55
Imagen 8: Página de Simón Bolívar en la web de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	55
Imagen 9: Díptico de la ruta de los indios de Blanes en la página web de la <i>Xarxa de Municipis Indians de Catalunya</i>	56
Imagen 10: Artículo sobre la crisis de Ucrania en la página web del diario “El Mundo”	61
Imagen 11: Artículo sobre la crisis de Ucrania en la página web de El Diario.es	61

8.2. Índice de gráficos

Gráfico 1: Conocimiento del barrio	30
Gráfico 2: Conocimiento de la prensa local	30

Gráfico 3: Lectura de la prensa local	31
Gráfico 4: Vivienda	31
Gráfico 5: Relaciones familiares	32
Gráfico 6: Temática de las conversaciones familiares	32
Gráfico 7: Hábitos a la hora de ver las noticias en televisión	32
Gráfico 8: Razones a la hora de elegir un canal para ver las noticias en televisión	33
Gráfico 9: Hábitos a la hora de consultar prensa escrita en el entorno	33
Gráfico 10: Hábitos a la hora de consultar prensa escrita	33
Gráfico 11: Periódicos leídos entre aquellos que suelen consultar prensa escrita	34
Gráfico 12: Acceso a la información de actualidad	34
Gráfico 13: Suspenso de al menos una asignatura	35
Gráfico 14: Número de suspensos por alumnos	35
Gráfico 15: Notas medias del aula	35
Gráfico 16: Nivel de desarrollo moral de Kohlberg (dilema de Heinz)	36
Gráfico 17: Sexo de los alumnos que acceden a algún tipo de información	38
Gráfico 18: Sexo de los alumnos que no acceden a ningún tipo de información	38
Gráfico 19: Número de suspensos de los alumnos que acceden a algún tipo de información	39

Gráfico 20: Notas medias de los alumnos que acceden a algún tipo de información	39
Gráfico 21: Número de suspensos de los alumnos que no acceden a ningún tipo de información	40
Gráfico 22: Notas medias de los alumnos que no acceden a ningún tipo de información	40
Gráfico 23: Nivel de desarrollo moral de Kohlberg en los alumnos que acceden a información	41
Gráfico 24: Nivel de desarrollo moral de Kohlberg en los alumnos que no acceden a información	41
Gráfico 25: Conocimiento de los periódicos comparados en la actividad entre los alumnos que acceden a algún tipo de información de forma habitual	43
Gráfico 26: Conocimiento de los periódicos comparados en la actividad entre los alumnos que no acceden a ningún tipo de información de forma habitual	43
Gráfico 27: Causas por las cuales conocen un periódico u otro entre los alumnos que sí acceden habitualmente a información de actualidad	44
Gráfico 28: Causas por las cuales conocen un periódico u otro entre los alumnos que no acceden habitualmente a información de actualidad	44
Gráfico 29: Confianza en los periódicos entre los alumnos más informados	45
Gráfico 30: Confianza en los periódicos entre los alumnos menos informados	46
Gráfico 31: Reconocimiento de Ignacio Fernández Toxo y Cándido Méndez entre los alumnos que suelen ver noticiarios o leer el diario	46

Gráfico 32: Reconocimiento de Ignacio Fernández Toxo y Cándido Méndez entre los alumnos que no suelen ver noticiarios o leer el diario	47
Gráfico 33: Respuesta a la pregunta final de la encuesta entre los alumnos que suelen acceder a información de actualidad	47
Gráfico 34: Respuesta a la pregunta final de la encuesta entre los alumnos que no suelen acceder a información de actualidad	47
Gráfico 35: Métodos para el fomento del pensamiento crítico	48
Gráfico 36: Estrategias usadas en el aula	49
Gráfico 37: Metodología	50
Gráfico 38: Métodos de evaluación	51

9. ANEXOS

Anexo 1: Actividad de role-playing

CONTEXTO HISTÓRICO GENERAL

A lo largo del siglo XVIII, las colonias españolas en América vivían un momento de gran prosperidad económica, gracias a la reactivación del comercio y la explotación de un gran número de plantaciones. En ese contexto nació un nuevo y poderoso grupo burgués: **los criollos**. Éstos eran blancos, y descendientes de españoles, aunque nacidos en América. Fue entre este grupo donde comenzaron a nacer los anhelos emancipadores, pues se quejaban del trato discriminatorio que recibían por parte de la Administración española y, sobretodo, de los altos impuestos que se veían obligados a pagar por su actividad comercial. Además, la reciente independencia de los Estados Unidos del Imperio Británico encendió los ánimos entre éstos grupos.

Primera fase

En España, Fernando VII había perdido el trono a manos de Napoleón Bonaparte, quien se lo había cedido a su hermano, **José Bonaparte**. Éste no contaba con el apoyo de la población madrileña, pero tampoco de los criollos residentes en “las Américas”. En 1810, mientras España estaba inmersa en la **Guerra de la Independencia (1808-1814)** contra Francia, los criollos aprovecharon el vacío de poder en las colonias y se declararon autónomos de la metrópolis, creando Juntas y organizando su propio ejército.

Estas nuevas organizaciones tenían un carácter eminentemente conservador, pero también comenzaron a crearse algunos movimientos liberales que apostaban por un gobierno republicano y realmente latinoamericano. Además, miles de **campesinos pobres** y algunos **ejércitos indígenas** que contaban con el apoyo de los **esclavos** se rebelaron contra la administración española de las colonias, buscando que la independencia conllevara un cambio social.

Segunda fase

Acabada la guerra hispanofrancesa, en 1814, **Fernando VII** regresa a España y decide luchar contra las intenciones secesionistas de los criollos mandando un ejército de 10.000 hombres.

Tercera fase

La monarquía española insistía en su voluntad de defender los territorios de ultramar, pero la guerra contra Francia la había dejado sin dinero y sin tropas, de modo que en América las derrotas se acumulaban una tras otra. Después de las

derrotas en Perú y Bolivia, la presencia de la corona española en América quedó limitada a Cuba y Puerto Rico: en menos de veinte años habían perdido todas sus colonias.

Consecuencias en Cataluña

El flujo comercial con América terminó a causa de la situación convulsa que se había vivido desde la guerra contra Francia, de modo que muchos catalanes que vivían en las colonias volvieron a casa y repatriaron el capital, eran los llamados “indianos”. Se trataba de comerciantes y empresarios que crearon nuevos negocios en Cataluña, especialmente en el sector del algodón, e invirtieron en la tierra, modernizando en campo catalán.

LA CONVERSACIÓN

En 1820, el General español Pablo Morillo recibe la orden, por parte del rey Fernando VII, de tratar de negociar un cese de las hostilidades con Simón Bolívar, llamado “el Libertador”. Éste acepta la invitación de Morillo y se reúnen en Santa Ana de Trujillo, Venezuela, para firmar un Armisticio y una Regularización de la Guerra, por la cual Bolívar debe renunciar a la “Guerra a Muerte” llevada a cabo hasta entonces.

Unos meses después, un pronunciamiento en Maracaibo, Venezuela, provoca las quejas de los españoles, que consideran que los americanos han violado el pacto. Bolívar no lo veía del mismo modo y comenzaron una serie de conversaciones para tratar de decidir si se reanudaban las hostilidades o se mantenía el Armisticio.

En este contexto, se crea una conversación ficticia entre Pablo Morillo, Simón Bolívar, Fernando VII, un indiano, un campesino y un indígena. Todos quieren la paz, pero ninguno está dispuesto a ceder en la defensa de sus intereses.

LA ACTIVIDAD

Debéis separaros en seis grupos (ejército español, criollos, Administración española en la metrópolis, indianos, campesinos, indígenas) y elegir a vuestro representante, que será el encargado de escenificar la escena de la conversación ficticia. Juntos, debéis preparar a vuestro personaje teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Nombre
- Edad
- Profesión
- Ideas
- Actitud frente a la situación en la que nos encontramos

Podéis buscar información en internet o en cualquier otra fuente de la que dispongáis (incluido el libro de texto). Algunas ideas:

La emancipación de las colonias americanas:

<http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/10/11/l%E2%80%99emancipacio-de-les-colonies-americanes-1810-1825/>

Simón Bolívar

http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/bolivar/

Pablo Morillo

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morillo.htm>

Pablo Morillo (p. 162: Tratado de Trujillo)

<http://pdf.depontevedra.es/ga/103/TWkhcPplGB.pdf>

Los indianos en Blanes

<http://municipisindians.cat/blanes.html>

Tratado de Trujillo

<http://www.venelogia.com/archivos/7690/>

Anexo 2: Tabla de observación para el Role-Playing

Personaje	Corrección histórica	Puntos fuertes de la hora de defender sus intereses	Puntos débiles a la hora de defender sus intereses	Capacidad de diálogo y negociación	Comprensión de su personaje
Pablo Morillo					
Simón Bolívar					
Fernando VII					

Campesino					
Indígena					
Indiano					

Anexo 3: Guía para la actividad de comparación de noticias de actualidad y su relación con la Guerra Fría

<p>1. Análisis de la primera fuente</p> <p>a. Clasificación de la noticia</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Según su periodicidad (diaria, periódica) ii. Según su alcance (estatal, nacional/autonómico, local) iii. Según su temática (información general, social, política...) iv. Según el tipo de información que ofrece <ul style="list-style-type: none"> • Aséptica (noticia, información, informe) • Valoración de hechos (reportaje, entrevista, crónica) • Opinión (artículo, editorial, crítica, comunicado, carta al director) <p>b. Resumen del contenido</p> <p>c. Listado de conceptos y personajes clave</p> <p>d. Identificación del autor del texto (periodista, tipo de medio en el que se encuentra) y de los intereses que puede tener en defender una u otra posición.</p> <p>e. Valoración de la validez del texto y de la veracidad de su información.</p> <p>f. Conclusiones</p>

2. Análisis de la segunda fuente (repetición del procedimiento)
3. Comparación de las dos noticias
 - a. Aspectos comunes en el tratamiento de la noticia
 - i. Datos
 - ii. Opiniones
 - b. Aspectos divergentes en el tratamiento de la noticia
 - i. Datos
 - ii. Opiniones
 - c. Conclusiones
 - i. Fiabilidad de las fuentes
4. Establecimiento de paralelismos entre los hechos ocurridos actualmente y los hechos históricos de la Guerra Fría
 - a. Los dos bloques
 - b. Estados “amigos” de cada bloque
 - c. Evolución histórica de los intereses implicados en los conflictos y en el mensaje transmitido desde cada uno de los bloques
5. Conclusiones generales
 - a. Opinión del alumno