



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,
y de las Ciencias Sociales**
**Doctorado en Educación. Línea en formación del pensamiento social, histórico y
geográfico y educación para la ciudadanía**

**INTERPRETACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS Y DESARROLLO DE LA
LITERACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES CHILENOS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Autor: Fernando Godoy Vera

Director: Antoni Santisteban Fernández

Julio 2018



Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,
y de las Ciencias Sociales
Doctorado en Educación. Línea en formación del pensamiento social, histórico y
geográfico y educación para la ciudadanía

INTERPRETACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS Y DESARROLLO DE LA
LITERACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES CHILENOS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autor: Fernando Godoy Vera

Director: Antoni Santisteban Fernández

Julio 2018

ÍNDICE

Introducción	11
PRIMERA PARTE	13
1.-Justificación	15
1.1.- Definición del problema.....	15
1.2.- Tema de la investigación.....	16
2.- Preguntas, supuestos y objetivos de investigación	16
2.1.- Preguntas.....	16
2.2.- Supuestos de la investigación.....	16
2.3.- Objetivos de la investigación.....	17
SEGUNDA PARTE	19
3.- Marco Teórico	21
3.1.- Concepto de pensamiento y enseñanza.....	22
3.2.- Literacidad crítica.....	25
3.3.- Pensamiento histórico.....	33
3.3.1.- Conciencia histórico-temporal.....	35
3.3.2.- Imaginación histórica y fuentes.....	38
3.3.3.- Narración y explicación causal e intencional de la historia.....	39
3.3.4.- Interpretación de las fuentes históricas y literacidad crítica.....	42
4.- Marco metodológico	45
4.1.- Descripción del estudio.....	45
4.2.- Descripción de los instrumentos y recogida de los datos.....	47
4.2.1.- El cuestionario como dossier de trabajo con el alumnado.....	47
4.2.2.- La entrevista grupal.....	51
4.2.3.- La observación de clases.....	54
4.2.4.- Las entrevistas en profundidad.....	56
4.3.- Selección de los participantes.....	57
4.4.- Análisis de los datos.....	59
TERCERA PARTE	65
5.- Análisis de los resultados	67
5.1.- Los estudiantes y las fuentes de información histórica.....	68
5.2.- Los estudiantes y el uso de fuentes de información histórica en el desarrollo de su literacidad crítica.....	72

5.2.1.- Fiabilidad de las fuentes de información histórica.....	72
5.2.2.- Hechos y opiniones en las fuentes históricas.....	79
5.2.3.- Análisis de la intencionalidad e ideología en las fuentes.....	85
5.2.3.1- Fuentes orales e historiográficas.....	85
5.2.3.2- Fuentes gráficos- documentales.....	91
5.2.3.3.- Fuentes gráfico- documentales digitales. El conflicto mapuche en la Araucanía.....	98
5.2.3.4.- Fuentes historiográficas en vídeo. Visión de 3 historiadores chilenos sobre el rol de Diego Portales en la Historia de Chile.....	99
5.2.4- Silencios y vacíos en las fuentes históricas.....	105
5.2.5.- Las fuentes históricas para tomar decisiones frente a problemas sociales del presente o conflictos históricos.....	118
5.2.5.1.- Las rivalidades históricas entre Chile y los países vecinos por cuestiones de límites.....	119
5.2.5.2.- El conflicto mapuche en la Región de la Araucanía. Un problema latente en el Sur de Chile.....	131
6.- Conclusiones y sugerencias	137
6.1.- Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.....	137
6.1.1.- Preguntas sobre interacción de los estudiantes con fuentes históricas, y factores o estrategias metodológicas que podrían favorecer el desarrollo de su literacidad crítica.....	137
6.1.2.- Análisis de los supuestos iniciales.....	150
6.1.3.- Evaluación de los objetivos planteados.....	153
6.2.- Reflexiones sobre las metodologías e instrumentos.....	156
6.3.- Sugerencias y proyecciones.....	159
7. Referencias bibliográficas	163
8.- Anexos	171
8.1.- Anexo N° 1: Cuestionario de investigación y ejemplo de transcripción...	172
8.2.- Anexo N° 2: Guión de entrevista grupal y ejemplo de transcripción.....	193
8.3.- Anexo N° 3: Guión de observación de clases y ejemplo de registro.....	209
8.4.-Anexo N° 4: Guión de entrevista individual y ejemplo de transcripción...	223
8.5.- Otros anexos disponibles en el CD ROM adjunto.....	239

INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca conocer de qué manera un grupo de estudiantes de educación secundaria, chilenos, gestionan las fuentes de información histórica cuando aprenden a leer, analizar e interpretar dichas fuentes. Asimismo, pretende explorar posibles factores que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de una actitud crítica, por parte de los estudiantes, hacia la información procedente de una diversidad de fuentes. Complementariamente buscamos indagar en el pensamiento y las prácticas de los profesores de estos grupos, cuando enseñan a sus estudiantes a trabajar con fuentes de información histórica, considerando los nuevos contextos mediáticos e informacionales.

Se trata de un estudio de carácter interpretativo desarrollado como estudio de caso. Para ello, se procedió a aplicar un cuestionario a cuatro grupos de estudiantes de historia de educación secundaria chilenos, pertenecientes a tres centros educativos participantes del estudio y se realizaron entrevistas grupales focalizadas (focus group) en cada uno de ellos. Al mismo tiempo se realizaron observaciones de clases a los grupos y sus profesores y entrevistas individuales a cada profesor participante.

A lo largo de este trabajo utilizaremos de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor” y sus respectivos plurales; es decir harán referencia a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo evitar la discriminación de géneros en el idioma castellano, salvo usando “o/a”, “los/las y otras similares para referirse a ambos sexos en su conjunto, y consideramos que ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que podría dificultar la lectura y comprensión del estudio.

La investigación se encuentra dividida en 3 secciones. La Primera es una justificación de la elección del tema de estudio, así como una descripción del contexto desde donde surge el problema de investigación. Además en esta primera sección se explicitan las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.

En la segunda se encuentran el marco teórico en el que se inserta el estudio y el marco metodológico donde se describen las características de los participantes, la selección, elaboración y validación de los instrumentos para la recogida de datos y su tratamiento posterior.

La tercera sección está destinada a los resultados, conclusiones y sugerencias de la investigación, así como a la bibliografía y a una parte de los anexos los cuales se encuentran, en su totalidad, en el CD que acompaña a este trabajo.

PRIMERA PARTE

1.- JUSTIFICACIÓN

1.1.- Definición del problema

La necesidad de leer, comprender, analizar e interpretar con autonomía la información que recibimos es clave en el mundo contemporáneo. El abundante volumen y naturaleza de información disponible en una gran diversidad de fuentes y formatos, demanda contar con herramientas que nos ayuden a seleccionar, filtrar y utilizar dicha información, y así formarnos una visión propia de la sociedad y proyectamos el mundo en que queremos vivir. Esa proyección será posible a través de las relaciones que se establezcan entre el pasado, el presente y el futuro, creando y desarrollando una conciencia histórica, según Santisteban, González y Pagès (2010).

A diario estamos en contacto con informaciones acerca de movimientos políticos, sociales y culturales que ocurren en distintos lugares del mundo y como, al parecer, en todas partes las personas se sienten cada vez más empoderadas, influyentes y participantes del destino de la sociedad en que viven. Las certezas disminuyen y todo aquello que nos parecía estable ahora se tambalea. Conceptos como era posindustrial, choque de civilizaciones, sociedad de la información, posverdad o fake news, están ahora extendidos y son parte del lenguaje cotidiano.

En este contexto podríamos preguntarnos ¿Cómo gestiona un estudiante del siglo XXI la información que recibe desde distintos medios y soportes? ¿Cómo se relacionan hoy con la información que se entrega en los centros educativos y, específicamente, la proveniente de fuentes históricas? ¿Cómo leen, comprenden, analizan o interpretan un documento escrito, gráfico o audiovisual de contenido histórico? ¿Qué estrategias se utilizan en el aula para ayudar y enseñar a los estudiantes a realizar una lectura e interpretación crítica de fuentes históricas? ¿Qué condiciones o factores favorecen o dificultan el desarrollo de la llamada literacidad crítica de los estudiantes? ¿Puede contribuir la enseñanza de la historia a desarrollarla? ¿Es necesario redefinir los objetivos de la enseñanza de la historia escolar? En este escenario es posible vislumbrar tareas que merecen nuestra atención y que debieran ser atendidas.

1.2. Tema de investigación

Nos interesa conocer de qué maneras los estudiantes gestionan las fuentes de información histórica en el aula de historia escolar y, al mismo tiempo, intentar averiguar qué factores podrían favorecer o dificultar su formación en aspectos de la literacidad crítica.

2.- PREGUNTA (S)- SUPUESTO(S) Y OBJETIVO(S) DE INVESTIGACIÓN

2.1.- Pregunta principal

La investigación, busca responder a la pregunta: **¿Cómo leen, analizan e interpretan información proveniente de fuentes históricas, los estudiantes?**

Otras preguntas que el estudio intentará responder son:

- 1.- ¿Son capaces los estudiantes de hacer un análisis crítico de las fuentes de información?
- 2.- ¿Para qué y cómo utilizan los profesores las fuentes de información en el aula de historia escolar?
- 3.- ¿Existen factores o estrategias metodológicas que podrían favorecer o dificultar la formación de aspectos de la literacidad crítica en los estudiantes cuando se utilizan fuentes de información histórica?

2.2.- Supuestos de la investigación

La investigación considera 3 supuestos, a saber:

- 1.- Los estudiantes utilizan las fuentes históricas para complementar la información que sus profesores les han entregado durante las clases y no para desarrollar aspectos de literacidad crítica.
- 2.- Las fuentes de información disponibles en internet son las más utilizadas por los estudiantes cuando deben buscar o investigar temas históricos.

3.- En el aula de historia escolar predominan las clases expositivas y actividades basadas en la obtención de información de fuentes primarias y secundarias, sin que exista un debate acerca de problemas sociales relevantes y la interpretación histórica de las fuentes.

2.3. Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Indagar de qué forma interactúan un grupo de estudiantes de educación secundaria con las fuentes de información histórica, identificando las oportunidades que ofrece la enseñanza de la historia para el desarrollo de su literacidad crítica.

OTROS OBJETIVOS,

1.- Analizar qué tipos de fuentes de información histórica son las más utilizadas en el aula, en qué formatos y con qué objetivos.

2.- Identificar qué dificultades encuentran los estudiantes y sus profesores para trabajar aspectos de la literacidad en el aula.

3.-Evaluar estrategias metodológicas o actividades específicas que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de rasgos de la literacidad crítica, cuando los estudiantes utilizan fuentes históricas.

SEGUNDA PARTE

3.- MARCO TEÓRICO

En el actual escenario tecnológico y cultural, dominado por la información digitalizada e instantánea, es necesario que los futuros ciudadanos puedan adquirir herramientas que les permitan enfrentarse a los nuevos desafíos. La sobreabundante oferta informativa en cantidad y calidad demanda una gestión eficiente de parte de los usuarios, garantizando su derecho a la información, pero alertando sobre la saturación, confusión y manipulación que se puede hacer de la misma. En este contexto de expectativas y oportunidades, la escuela puede ser un espacio donde los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse de una manera crítica y creativa en la sociedad contemporánea (Santisteban, 2010).

Los antecedentes de esta actitud hacia cualquier tipo de información los podemos encontrar en la Teoría Crítica surgida de la escuela de Frankfurt hacia la década del 30 del siglo pasado (Horkheimer Habermas, Marcuse, Adorno, entre otros) y, más tarde, en los movimientos de renovación vinculados a la Pedagogía Crítica y que han liderado Pablo Freire, Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren. Esta nueva visión acerca de cómo debe ser generado, gestionado y difundido el conocimiento, ha provocado un debate permanente y abierto acerca de los objetivos hacia los que se debe orientar el currículo y los modelos de enseñanza en los centros educativos en general y han colocado a la historia escolar en el lugar central de un debate permanente (Benejam, 1997).

El alto componente ideológico ligado a la enseñanza de la historia escolar, hace inevitable que sus finalidades y contenidos se vinculen a los intereses de los gobiernos de turno y a quienes detentan el poder en las sociedades, ya sea favoreciendo la exaltación de determinados valores, ideologías o relatos que favorecen una posición determinada (Pagès, 1998; Castells, 2010). Al mismo tiempo, su transmisión en el aula es gestionada por un educador con sus propias orientaciones, ideologías, valores y convicciones pedagógicas, que sin duda, determinaran de forma consciente o no las decisiones que adopte en cuánto a qué y cómo enseña.

La historiografía es una construcción y como tal debe ser comprendida en su origen e intencionalidad. Los discursos de los textos de historia, de los historiadores, de los personajes y los de los propios profesores deben ser decodificados y re-significados, lo cual implica adquirir determinadas habilidades (Van Dijk, 1990, 1992, 2009). Hoy más que nunca la historia escolar, como disciplina, requiere ser enseñada y aprendida desde un paradigma crítico que pueda proporcionar espacios y experiencias de aprendizaje, que favorezca la formación y el desarrollo de actitudes críticas en los estudiantes al enfrentarse a diferentes fuentes de información (López Facal, 2004; Chatman, 2013).

3.1.- Concepto de pensamiento y enseñanza

Al comenzar el siglo XX el filósofo e investigador norteamericano John Dewey plasmó en una abundante producción bibliográfica los diferentes significados y tipologías del acto de pensar en la escuela, y cómo existen determinadas maneras de pensar que son mejores que otras. Por lo tanto, el pensar es un acto que puede ser potenciado y enseñado y aprendido en las escuelas. Debemos entender el concepto de pensamiento acuñado por Dewey (2007) como: “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p.19).

Por lo tanto, hemos de considerar, a lo largo de este estudio, al concepto de pensamiento no como un simple acto de conciencia o sinónimo de creencia, sino como una acción que nos conduce a investigar aquello que creemos o conocemos (Scriven & Paul, 1992). Paul y Elder (2003, 4) lo sintetizan de la siguiente manera:

Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento.

Es evidente que nadie nos puede enseñar a pensar dado que se trata de una habilidad inherente a nuestra naturaleza humana. No obstante, como señalan tanto Dewey (2007) como Paul y Elder (2003), sí es posible mejorar la calidad

de nuestro pensamiento y con ello aumentar nuestras posibilidades de influir, favorablemente, en nuestro entorno personal o en la misma sociedad.

Dewey (2007) distingue al menos tres procesos mentales a los cuáles se les denomina pensamiento. El primero relacionado con la conciencia al vernos enfrentados a una sucesión, a veces incontrolada, de ideas que pasan por nuestra mente. Una segunda corriente que restringe el pensamiento a aquello que no percibimos directamente a través de los sentidos, sino que puede estar en nuestra imaginación con un grado menor o mayor de coherencia. Y un tercer proceso mental que considera el pensamiento como sinónimo de creencia. Es un pensamiento inconsciente que forma parte de la estructura mental que hemos heredado.

A estas formas de pensamiento, Dewey (2007) superpone el concepto de pensamiento reflexivo al cual define cómo: “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (p.24). Desde esta definición entendemos el concepto de pensamiento reflexivo como un acto consciente donde se suceden las ideas en una ordenación consecucional. Este tipo de pensamiento es objeto de una construcción donde un pensamiento es la base para el siguiente y es lo que permite la elaboración de un entramado coherente del pensar. Los pensamientos no son caóticos, no aparecen o desaparecen súbitamente, sino que existe un diseño en su construcción. A diferencia del pensamiento imaginativo el pensamiento reflexivo apunta hacia una conclusión. La secuenciación de ideas debe conducir hacia un resultado. Por lo tanto, es también investigativo. Exige en un momento determinado examinar nuestras ideas y creencias, así como poner a prueba la información y el conocimiento de que disponemos.

Este es el tipo de pensamiento que debería ser enseñando en las escuelas y al cual nos adherimos a lo largo de esta investigación. Se diferencia de las otras formas de pensamiento porque se origina en la duda, la cual la investigación procurará esclarecer a través de un método. Según Dewey (2007, 28):

El pensamiento reflexivo..., implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un

acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

Por lo tanto, el pensamiento de tipo reflexivo debe ser entendido como algo provocado de manera consciente y que no se genera en forma espontánea. Existe una problemática a la cual se le debe encontrar una solución a partir de una adecuada investigación y selección de la información, así como de un uso adecuado de las competencias disponibles. Por esta razón, es posible afirmar que el pensamiento de tipo reflexivo puede ser enseñado y trabajado en las escuelas e institutos con profesores, que son capaces de enseñar a sus estudiantes a enfrentarse a desafíos cognitivos, a través de problemas en diferentes áreas del conocimiento, usando para ello las fuentes de información disponibles en diferentes formatos, así como las competencias que han ido adquiriendo al relacionarse de manera crítica con las fuentes de información.

Desde este punto de vista, Dewey (2007) considera que cualquier tema puede ser intelectual, siempre y cuando sea orientado hacia una indagación y reflexión significativa. Es la escuela la que debe crear y recrear contextos que favorezcan la discusión, el intercambio de información y la formación de este tipo de pensamiento. Estos escenarios y espacios de aprendizaje se originan cuando los contenidos del currículo, no se constituyen en una razón en sí mismos, sino que se ponen al servicio de formar personas que aprendan a leer, interpretar y pensar críticamente la información y el mundo que les rodea y actuar sobre él. En el caso de la historia escolar, más que almacenar una gran cantidad de datos aislados de la disciplina, el objetivo es que sean capaces de organizar esa información para pensar históricamente y actuar en consecuencia, como sujetos de esa historia de la cual forman parte. Para ello es necesario que, el profesorado de historia escolar adquiriera las competencias necesarias que les posibiliten tomar decisiones efectivas a la hora de intervenir el currículum y su enseñanza. Como afirma Pagès (2012, 6):

Dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- de su alumnado.

Si bien la preparación de especialistas en el área de la Historia y Ciencias Sociales, para dotarlos de una buena base de conocimientos disciplinares, es muy importante, también lo es el incorporar el pensamiento reflexivo como complemento imprescindible de las prácticas docentes. En palabras de Schön (1992, 89):

Quando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

Pensamos que se trata de un proceso necesario y que debiera ser prioritario en la formación del profesorado, en sus prácticas iniciales y garantizar los espacios y los tiempos que permitan su transferencia a los centros educativos. Según Johnson (2006, 75): “Si queremos futuros maestros que sean críticamente prácticos-reflexivos, entonces nosotros debemos modelar aquello que se le parece en nuestros propios programas de educación de maestros y en la enseñanza en las aulas”.

3.2.- Literacidad Crítica

En las últimas décadas los sistemas educativos de los países occidentales han incorporado en sus diseños curriculares el aprendizaje a partir de un enfoque por competencias. En ellos, la capacidad de leer, comprender, analizar e interpretar la información de manera crítica, se repite como una habilidad que los estudiantes debieran adquirir para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI.

A modo de ejemplo, en España el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, declara que entre las capacidades que un estudiante de nivel secundario debería desarrollar, se encuentra la de hacer: “utilización de las fuentes de información para, *con sentido crítico*, adquirir nuevos conocimientos” (Artículo nº 11 letra E). Y, en relación al Bachillerato, el (la) estudiante en formación ha de ser capaz de “consolidar una madurez

personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y *desarrollar su espíritu crítico.*” (Artículo n° 25, letra B)

Según las orientaciones de la Unión Europea, a las cuáles adhiere el sistema educativo español, la competencia social y cívica es una de las 7 competencias que los profesores deberían procurar desarrollar en el aula a partir de los contenidos, actividades y la metodología que seleccionen para este propósito. En las bases curriculares españolas se plantea, de manera explícita, la necesidad de que esta competencia y las restantes se trabajen en el aula de manera transversal en todas las materias, no obstante, en la asignatura de historia la competencia social y cívica aparecen unos contenidos que son esenciales para su desarrollo. La competencia social implica conocimientos que permitan *comprender de manera crítica* los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio... La competencia cívica se basa en el *conocimiento crítico* de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles (Orden ECD/65/2015 del 21 de enero, anexo 1 letras a y b).

En el caso de Latinoamérica las orientaciones curriculares y programáticas de la educación chilena, van orientadas en la misma línea. Los Objetivos Fundamentales Transversales, a través de todos los sectores que conforman el currículum, deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; *...al desarrollo del pensamiento creativo y crítico* y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones (Decreto N° 254/2009. Inicio vigencia 21/11/2013 Capítulo II, página 22)

Respecto a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales las bases curriculares enfatizan específicamente esta competencia. Desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y *les orienten a actuar crítica* y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente,

valoración de la democracia y de la identidad nacional (Bases curriculares de la Educación Chilena, Capítulo III, página 69)

Por su parte, las bases curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ciclo de formación general desde 7° a 2° año medio la mencionan como uno de sus objetivos. Contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar *visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico*. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro (Bases curriculares 2013/ 7° básico a 2° medio/Historia Geografía y Ciencias Sociales. MINEDUC CHILE. Página 194)

De los ejemplos que hemos citado para ambos países de Europa y América, respectivamente, podemos observar la relevancia que en ambos modelos curriculares se le asigna a la formación y desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes, analizar información y acercarse al conocimiento con una mirada crítica y, así, poder pensar críticamente la sociedad en que viven, actuar y desenvolverse en ella.

Cada vez más, conceptos como pensamiento crítico, literacidad crítica o alfabetización mediática e informacional (AMI), comienzan a ser más familiares a docentes, administradores e investigadores y, al parecer, existe acuerdo en que orientar los esfuerzos hacia su consecución será vital para que una persona se pueda desenvolver con éxito en la sociedad actual y en el futuro. Para Cassany y Castellá (2010, 354) la literacidad:

“Incluye el dominio y el uso del código alfabético la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.

En un tiempo en que los medios de comunicación han sufrido una rápida y constante evolución y la información es abundante y cambiante en espacios cortos de tiempo, resulta fundamental que los estudiantes adquieran

habilidades de lectura, comprensión y análisis, que les permitan interactuar críticamente con este enorme y diverso volumen de información en nuevos formatos (Gardner, 1999). Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar puede favorecer el desarrollo de estas habilidades aplicadas no sólo a la propia disciplina, sino también a los nuevos contextos de tecnología e información en los que han nacido y se desenvuelven cotidianamente los estudiantes. La decodificación y comprensión de un texto, que realiza una persona en cualquier momento de su vida estará decididamente influenciada por estas circunstancias. Freire (2004, 94) lo explicaba así:

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan periódicamente. La comprensión del texto al ser alcanzada por su lectura crítica, implica la percepción entre su texto y su contexto”.

En el mundo actual, los medios de comunicación audio-visuales y escritos se han transformado en el principal instrumento de propaganda al servicio de las ideologías dominantes, ahogando el cuestionamiento y el pensamiento crítico. Por ejemplo, Chomsky y Dieterich (2000) han investigado la situación de la prensa en los países occidentales y llegado a la conclusión de que “funciona conforme a las legalidades y principios funcionales de un sistema de indoctrinación y propaganda estatal” (p.75-76). Las opiniones y las emociones predominan sobre los hechos o las razones. En consecuencia, los educadores han de ser capaces de visualizar, conocer y asimilar los nuevos contextos en que se sustentan las lecturas de las diferentes fuentes de información y dirigir sus esfuerzos hacia una nueva forma de alfabetización, la mediática e informacional. Ese es el objetivo hacia el cual debiera orientarse la enseñanza de la historia escolar, según Wodak-Meyer (2003, 87):

“La literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso”.

Para la UNESCO la Alfabetización Mediática e Informativa AMI (Media and Information Literacy, MIL por sus siglas en inglés), se ha transformado en una prioridad y un derecho ciudadano fundamental que debe ser promovido e implementado en el mundo global. Al respecto, la UNESCO ha definido la alfabetización mediática como aquella que permite “un entendimiento crítico e informado de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos”, mientras la Alfabetización Informativa es “la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en sus diversos formatos” (UNESCO, 2012, p.183).

La necesidad de alfabetizar a los estudiantes en la lectura, comprensión y análisis de información en nuevos formatos, requiere conocer de qué manera los centros educativos están asumiendo este nuevo desafío. Estudiar qué sucede en las aulas de historia cuando se utilizan fuentes de información histórica, primarias o secundarias, textos escolares o noticias en formatos analógicos o digitales. Conocer el grado de profundidad de comprensión y análisis de la información que alcanzan los estudiantes y qué estrategias utilizan para decodificar los mensajes explícitos o implícitos en los textos, qué papel asume o debiera asumir el docente para alfabetizar informativamente a sus estudiantes y si son capaces de producir discursos propios o alternativos a los que se encuentran en las fuentes. Toda esta información puede ser abarcada en el concepto de literacidad crítica (critical literacy en inglés) que engloba la capacidad de leer y escribir de manera crítica, percibiendo la ideología que subyace tras los discursos. Para Gray's (1960, citado en Alderson 2000) la literacidad crítica es:

“Distinction between reading ‘the lines’, reading ‘between the lines’, and reading ‘beyond the lines’. The first refers to the literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers’ critical evaluations of text” (p. 8).

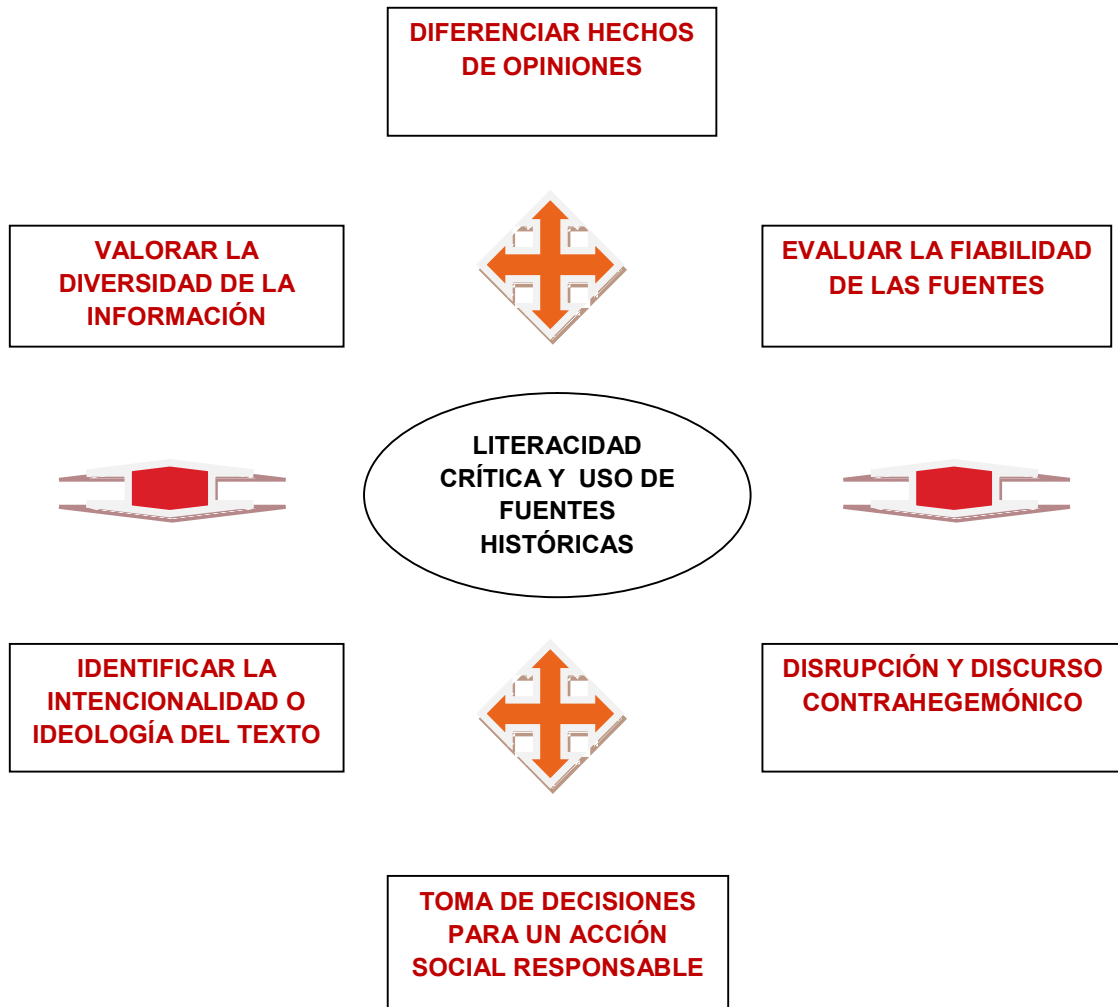
Gray's establece diferencias entre quienes son capaces de distinguir, evaluando críticamente un texto o una fuente de información, la ideología que subyace tras la fuente oral, escrita o gráfica, de aquellos que no lo logran.

Van Dijk (2005) considera la importancia de los modelos cuando se procesa un discurso. En ellos se deben considerar tanto la comprensión del discurso a partir de su interpretación, como nuestros propios conocimientos y experiencias personales. Lo explica de esta manera:

“Todas nuestras experiencias (interpretadas), actos, situaciones en que participamos, las escenas que presenciamos, así como la conversación en la que tomamos parte o las narraciones que leemos, quedan, pues, representados en forma de una compleja red de modelos. A diferencia de lo que ocurre con las representaciones textuales, estos modelos pueden también incorporar nuestras opiniones personales acerca de dichas situaciones. Esto es capital, si queremos entender las importantes dimensiones de actitud e ideológicas del procesamiento del discurso” (p. 159).

La enseñanza de la historia escolar no puede prescindir de esta condición a la hora de considerar y analizar el discurso oral o escrito que se utiliza o surge en el aula. Tanto profesores como estudiantes deben considerar este factor en el momento de interactuar en el aula con las fuentes de información histórica al construir sus relatos. Un discurso semánticamente intencionado que responde a los intereses personales de su autor puede tener un alto impacto en el pensamiento y las acciones de su receptor. Son los propios actores quienes deben ser conscientes de que existe y forman parte de un mundo objetivo, de un mundo subjetivo y de un mundo social que influye en la producción de información y en su propia lectura y comprensión de la misma (Habermas, 1981).

En esta investigación hemos utilizado el modelo conceptual propuesto por el Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales GREDICS (en Santisteban et al., 2016; Tosar, 2017) para entender y trabajar la literacidad crítica cuando se enseña historia escolar.



Tanto las fuentes primarias (cartas, discursos, testimonios orales, documentos personales, diarios de la época, monumentos, edificios, utensilios, etc.), como las secundarias (Interpretaciones históricas, documentales, películas, libros, blogs de internet, etc.), admiten un análisis de su forma y su contenido bajo un prisma crítico y cada una tiene sus particularidades a la hora de ser leída, comprendida e interpretada. Van Dijk (1996) argumenta que cada tipo de discurso (científico, político, educativo, filosófico, profesional, etc.), tiene sus propias características específicas, aunque pudieran compartir ciertos elementos. La lectura, comprensión e interpretación de un discurso histórico surgirá de la lectura y el análisis de las fuentes de información, por lo que está fuertemente influenciado por factores socioculturales, que varían en su dimensión espacio-temporal tanto en su construcción original como en su decodificación e interpretación posterior (Van Dijk, 1997, 2003).

La enseñanza de la historia escolar, debe estar dirigida a formar estudiantes con una actitud crítica hacia la lectura, la escritura y el análisis de información proveniente de fuentes históricas primarias y secundarias diversas. Este componente actitudinal será clave para que los futuros ciudadanos, al verse expuestos a información contenida en distintos medios y formatos, puedan diferenciar hechos de opiniones y comprobar la veracidad y fiabilidad de la información recibida, consultada y producida. Asimismo comprender que toda información se origina con una determinada intencionalidad que debe ser puesta en evidencia y que nos permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos. Según lo que explica Cassany (2006a, 2006b, 2012) es aquello que hay *detrás de las líneas*, es decir, la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que desarrolla un autor al producir una información.

Cuando en el aula escolar se utilizan las fuentes históricas para desarrollar una actitud crítica hacia la lectura, comprensión, interpretación y producción de información se está desarrollando la literacidad crítica de los estudiantes y, por lo tanto, dando forma a un tipo de pensamiento reflexivo, el pensamiento histórico. Se trabaja con su imaginación histórica para que sean capaces de colocarse en el lugar de quienes participaron en los acontecimientos o procesos (empatía histórica), algunos de los cuales tienen continuidad en su propio tiempo. Comprender que la historia escolar no sólo es una ciencia social que estudia el pasado de una sociedad en su conjunto, sino que es capaz de ayudarnos a desentrañar el origen de los problemas del presente y ofrece una oportunidad para que los estudiantes asuman un compromiso de actuación que los motive a ser protagonista de su propio futuro.

Esta investigación, considera que la enseñanza de la historia escolar debería tener como principal objetivo, la transformación de la sociedad en la cual nos desenvolvemos, para mejorarla. Ese debería ser el objetivo de la enseñanza de la historia en los centros educativos. Un modelo de enseñanza cuyos objetivos se orienten hacia lo que Debord (1967) apuntaba:

Changer les choses, pamphlet, plagier et de la parodie, de déconstruire et de reconstruire l'ambiance, déclencher des révolutions à l'intérieur de sa tête ainsi

que sur la rue avec les autres... Ils forcent les gens à penser et à repenser ce qu'ils pensaient. (p.50)

Se trata de activar la capacidad de pensar y re-pensar aquello que nos rodea y que nos parece “normal” o “natural”, para que una vez que lo hayamos hecho, seamos capaces de evaluar si aquello debe cambiar para mejorar y qué papel nos corresponde asumir para cambiarlo. Esta investigación considera que el aula de historia ha de constituirse en un espacio donde la enseñanza y al aprendizaje se orienten hacia el desarrollo de una actitud crítica con la información que encontramos en las fuentes históricas, pero no sólo hacia este tipo de información, sino hacia cualquiera. Para ello es necesario enfatizar la adquisición de aquellas habilidades que ayuden los estudiantes a realizar una lectura e interpretación crítica de las fuentes de información, que aprendan a distinguir hechos y opiniones, que evalúen su fiabilidad, que identifiquen intencionalidades e ideologías en los discursos y que sean capaces de comprometerse en la construcción de su propio futuro y el de la sociedad en que desean vivir. En definitiva, que, durante su etapa escolar, sean capaces de leer, comprender e interpretar críticamente fuentes de información históricas primarias y secundarias para reconstruir el pasado y de esta forma generar pensamiento histórico.

3.3- Pensamiento histórico

La enseñanza de la historia escolar puede proporcionar espacios y experiencias de aprendizaje apropiados para el desarrollo de un tipo de pensamiento reflexivo, propio de la historia. Esto sucederá cuando el contenido histórico que sea abordado no se constituye en una razón en sí mismo, sino que se coloque al servicio de formar personas que aprendan a pensar reflexivamente el mundo en que viven y actuar sobre él. En lugar que los estudiantes almacenen una gran cantidad de datos aislados de la disciplina histórica, el objetivo es que sean capaces de organizar esa información para construir un tipo de pensamiento particular de la disciplina, que les permita pensar históricamente y actuar en consecuencia en la sociedad en que viven como sujetos de esa historia.

Por tal razón, nuestra concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en la escuela se basa en que ésta debe tender a formar el pensamiento histórico en los estudiantes, desde edades muy tempranas. Respecto a este tipo de pensamiento, Martineau (1999) afirma que:

“El pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado (p.154).

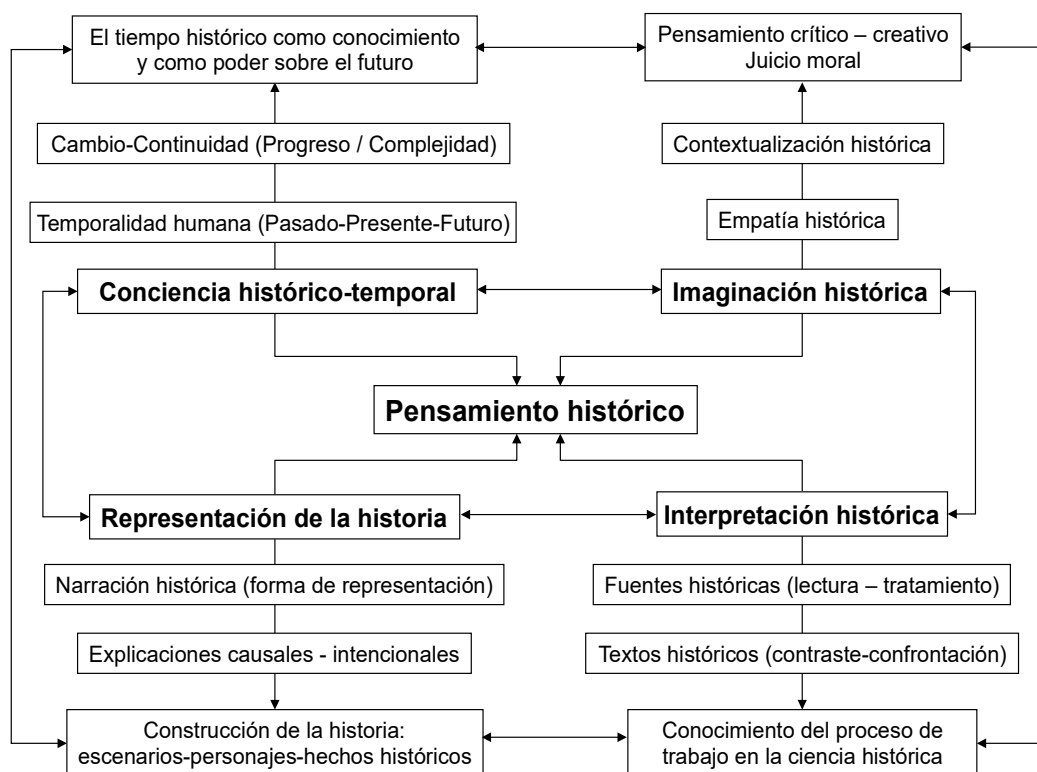
Para Cardin y Tutiaux- Guillon (2007, p.38-39), el pensamiento histórico es: “aquel que permite construir saberes históricos de manera más autónoma y no solamente consumir relatos históricos ya contruidos”. Se trata, por lo tanto, de un tipo de pensamiento que puede ser desarrollado en los centros educativos primarios y secundarios, exponiendo a los estudiantes a escenarios didácticos donde prevalecen secuencias y experiencias de aprendizaje cuestionadoras. En este contexto predominan, estrategias metodológicas tales como: la indagación basada en preguntas, la discusión de problemas del presente o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003, Pagès, J. y Santisteban, A. 2011), juicios a personajes de la historia, debates sobre temas polémicos (Hess, 2009), el análisis de fuentes de información, sus orígenes y sus intencionalidades (Habermas, 1981), entre otras.

El pensamiento histórico, como tal, es una habilidad que puede ser desarrollada en forma gradual durante la etapa escolar. Como Pagés (2009) consideramos que:

“La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” (p.2).

Para Tulchin (1987) se trata de una cuestión vital, por lo que a “nuestros estudiantes se les debe enseñar a pensar con técnicas buenas y críticas, para que puedan llegar a ser adultos responsables y razonables” (p. 236).

El esquema conceptual desarrollado por el Grupo GREDICS (Santisteban, González y Pagés (2010, p. 39), sintetiza las habilidades históricas que debería ser capaz de adquirir el alumnado con el fin de comprender y actuar históricamente:



Este modelo de formación de pensamiento plantea el desarrollo de 4 bloques de competencias históricas que los estudiantes deberían adquirir para formar su pensamiento histórico.

3.3.1.- Conciencia histórica-temporal

La enseñanza escolar basada en una historiografía positivista relegó la enseñanza y el aprendizaje de la historia a los hechos y personajes del pasado, favoreciendo los relatos nacionalistas y cronológicamente lineales, concebidos como las únicas interpretaciones válidas del pasado y que perduran hasta hoy, con matices, en los currículos escolares de los países occidentales.

En el modelo que utilizamos para esta investigación, la manera en que los y las estudiantes forman su pensamiento histórico, es aprendiendo a establecer

relaciones significativas entre pasado- presente (memoria histórica) y pasado-presente-futuro (conciencia histórica). En palabras de Rüsen (2007):

“La memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por evidencias veraces.”
(p.15)

La enseñanza de la historia en los centros educativos debería orientarse hacia la recuperación de la memoria y la creación de una conciencia histórica, desde la reconstrucción del pasado cercano de los estudiantes. Pensar históricamente a partir de recuperar realidades cercanas, procesos en desarrollo, historias personales, entre otros, que les permitan comprender su presente y transformar el futuro. Que los estudiantes sean capaces de pensar críticamente el pasado y el presente para formar el pensamiento creativo.

Albert Einstein (1879-1955) autor de la Teoría de la Relatividad consideraba que la diferenciación entre pasado, presente y futuro era sólo una ilusión persistente que se albergaba en nuestra mente. La enseñanza de la historia escolar desde una lógica positivista y a partir de una secuencia cronológica lineal, sólo contribuye a ampliar la brecha que separa estas tres categorías temporales, posicionándose en el pasado lejano e impidiendo observar las modalidades de continuidad y cambio, que contribuyen a dar un nuevo significado al aprendizaje de la historia en el ámbito de las escuelas. La búsqueda obsesiva de respuestas por parte de la historiografía tradicional positivista sacralizando el pasado como la fuente de todas las respuestas, es la que se ha trasladado a la enseñanza de la historia escolar y ha conseguido crear una separación artificial entre pasado, presente y futuro, haciendo de la historia, básicamente, una ciencia social que estudia el pasado a partir de una observación contemplativa basada sólo en los hechos sin ninguna valoración.

No obstante, en las décadas del 30 y 40 del siglo XX, a partir de autores como Max Horkheimer, Jurgen Habermas, Theodor Adorno, entre otros, surge la denominada Teoría Crítica que postuló la necesidad de ir más allá de una construcción positivista del conocimiento para prestar más atención a los

conflictos sociales presentes en la historia y en las sociedades, con el fin de comprenderlos en su contexto, haciendo un análisis crítico de todas las fuentes de información disponibles.

La Teoría Crítica en educación apunta a que los estudiantes puedan desarrollar competencias que les permitan reflexionar críticamente sobre estos problemas o conflictos sociales presentes en su sociedad y en el mundo, con el objetivo de detectar las contradicciones y encontrar alternativas de futuro que les permitan transformar esas realidades presentes. La enseñanza de la historia escolar encontró en la Teoría Crítica un nuevo punto de partida en las décadas siguientes y, a contar del siglo XXI, sigue siendo una herencia fundamental para construir la didáctica de la historia.

Al respecto, la necesidad de vincular la enseñanza del pasado con problemas sociales del presente ha sido percibida por autores como Legardez (2003), Pagès, J. y Santisteban, A. (2011), que señalan la necesidad de incorporar en la enseñanza de la historia en el aula “cuestiones socialmente vivas” del entorno cotidiano del estudiante. Para hacerlo, estas cuestiones deben cumplir con tres requisitos: 1) han de ser vivas para la sociedad, 2) vivas para los saberes de referencia y 3) vivas para los saberes escolares. Para Hess (2009), el aula debe ser un espacio que prepare al alumnado para analizar y debatir a partir de lo que denomina “temas controvertidos”. La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de temas controvertidos en estudiantes secundarios chilenos, realizado por Toledo, et al. (2013) afirma que:

“La escuela debe preparar a los estudiantes para participar en los debates de manera sensata, tolerante y moralmente adecuada, porque su propósito es formar ciudadanos comprometidos y efectivos. Los “temas controversiales” son muchos y muy diversos. Proviene de la ciencia-tecnología, la concepción de la vida, la religión, la familia, los problemas sociales, la calidad de vida, el medio ambiente, la política, la educación sexual. Están presentes en el currículum y otros muchos pueden ser presentados como tales” (p. 4).

Por lo tanto, consideramos que es necesario re-significar la enseñanza de la historia en los centros educativos por medio de experiencias que incorporen en el aula: los problemas sociales del presente, el impacto que suponen los

avances tecnológicos, la evolución política, los cambios culturales... (Iglesias, et al., 2017). Temas controvertidos, morales, ambientales u otros, presentes en el entorno inmediato o en la sociedad en que viven, como una manera de que los estudiantes se aproximen a la comprensión del pasado en el presente, y sean capaces de proyectar alternativas de futuro. Al mismo tiempo, se reorienta la tarea de los profesores de historia quienes son capaces de comprender y ver en su disciplina un medio para mejorar la sociedad en que viven, por medio de enseñar una historia que busca proyectar futuros alternativos, haciendo uso del pasado y las fuentes para reconstruirlo, un medio y no un fin en sí mismo.

3.3.2.- Imaginación histórica y fuentes

Potenciar la imaginación en la enseñanza de la historia escolar puede resultar ser una valiosa herramienta para formar y desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes. La reconstrucción y decodificación de cualquier hecho, proceso o problema histórico, requerirá poner la imaginación al servicio de esta tarea dada la dificultad que significa. Muchas veces no se dispondrá de todas las fuentes de información requeridas o habrá vacíos. Por ejemplo, pudiera ser necesario interpretar las acciones de los sujetos históricos, ponernos en su lugar o incluso imaginar porqué actuaron de cierta manera u optaron por una decisión entre varias posibles o colocarnos en el contexto en el cual actuaron. Para intentar reconstruir los contextos y circunstancias en que se desarrollaron las personas que participaron de los procesos históricos al tomar decisiones, se ha de enseñar a los estudiantes a realizar una lectura e interpretación crítica de una variedad de fuentes de información histórica. Como Levesque (2008) o Yuste (2017), sostenemos que la historia escolar debería contribuir a desarrollar la imaginación, la empatía y la educación moral en general.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014) define el concepto de empatía como: "Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro". Dado que, según esta definición, se trata de una acción que involucra una identificación personal con los pensamientos y sentimientos de otra persona, la empatía es una cualidad que puede ser desarrollada por los seres humanos. Gardner (2001) se refiere a ella como

parte de la llamada inteligencia interpersonal en los siguientes términos: “capacidad de una persona para entender las intenciones, motivaciones y los deseos ajenos y en consecuencia su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.” (p. 53)

La enseñanza de la historia escolar debe ser capaz de crear instancias de aprendizaje que permita al alumnado desarrollar la empatía en términos históricos. Ser capaces de situarse en los contextos históricos que se analizan, en los valores personales, sociales y culturales que afectaban las palabras y acciones de las personas de aquel pasado que queremos reconstruir, entender y proyectar, siendo capaces de someterlos a un análisis crítico. En estas instancias la imaginación y la empatía histórica pueden ser los aliados que permitan a los estudiantes problematizar los datos disponibles, elaborando escenarios posibles, evaluando las decisiones tomadas y enjuiciando a quienes las tomaron, pensando en vías alternativas (pensamiento creativo) y obteniendo y compartiendo sus conclusiones.

Desarrollar este tipo de habilidades, siguiendo una metodología que favorezca la imaginación y la empatía histórica, utilizando una variedad de fuentes de información histórica, permitirá dotar al aprendizaje de la historia escolar de un auténtico significado para los y las estudiantes, que verán en su enseñanza una oportunidad de investigar el pasado con el objetivo de entenderlo en su contexto, proyectándolo al presente (memoria histórica) y con la posibilidad de intervenir y mejorar el futuro (conciencia histórica). Junto a Gardner (2001) sostenemos que el fin último de toda educación moderna, prescindiendo del lugar y del método utilizado, debiera ser fomentar en los educandos la comprensión de lo que se enseña por medio de la asimilación, transformación y aplicación de los conocimientos en contextos diferentes a los tratados en el aula.

3.3.3.- Narración y explicación causal e intencional de la historia

Las narraciones de historias y cuentos tradicionales, con sus variaciones regionales y nacionales, están presentes en nuestra vida prácticamente desde que nacemos. En toda cultura acompañan el crecimiento y nos ayudan a desarrollar la imaginación, a recrear escenarios, personajes y sus acciones, y

constituyen una primera aproximación a las categorías de pasado, presente y futuro. La escuela y la enseñanza de la historia pueden potenciar las experiencias narrativas infantiles desde los primeros años de escolaridad, recurriendo al relato como un recurso para representar el pasado. El relato histórico es un relato elaborado, con una estructura reconocible por los estudiantes de diferentes niveles, centrado en hechos y/o personajes que la historiografía clásica ha colocado en un lugar de privilegio y donde las explicaciones causales y los juicios ya están explicitados. Es decir, se expone al alumnado a un relato construido y acabado sin ningún tipo de análisis crítico

A pesar de todo, la narración sigue siendo la forma más común de representación de la historia. Por ejemplo, para Levstik y Barton (1997) la historia es esencialmente narración y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser el cuento o la leyenda. Luego, y a medida que el alumnado progresa en su escolaridad, se debe introducir un pensamiento más reflexivo, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes históricos o sobre sus actitudes.

La narración es un punto de partida para introducir luego formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica. Los estudiantes deben adquirir las competencias que les permitan ir más allá de la mera descripción y ser capaces de identificar y proporcionar explicaciones intencionales de manera coherente respecto a los hechos históricos y a las acciones de los protagonistas en un contexto de tiempo y espacio determinado. Ir más allá de las explicaciones causales que solemos encontrar en las narraciones históricas, significa utilizar metodologías que posibiliten a los estudiantes desarrollar la capacidad de descubrir y proyectar en un ejercicio de análisis del pasado, utilizando fuentes históricas variadas, los motivos que guiaron a las personas tras determinados hechos o procesos históricos. .

Entendemos por explicaciones causales, aquellas que intentan explicar y comprender los hechos y procesos históricos a partir de los antecedentes disponibles (políticos, económicos, sociales, ideológicos u otros), que pudieran

haberlos producido o desencadenado en un lugar y momento determinado. Como señalan Pozo Asencio y Carretero (1986):

“Un hecho se explica causalmente cuando se remite a las circunstancias antecedentes que lo hicieron posible o necesario. Las explicaciones *causales* miran hacia el pasado y suelen adoptar la forma de una relación condicional suficiente aunque no siempre es así” (p. 24)

Cuando hablamos de explicaciones intencionales nos referimos a aquellas que intenta explicar y comprender los hechos o procesos históricos a partir de las motivaciones que pudieran haber tenido los participantes en estos eventos para haberlos puesto en marcha. Las explicaciones intencionales remiten al futuro y a sus consecuencias. Nuevamente nos remitimos a las palabras de Asencio, Carretero y Pozo (1986), en relación al propósito de las explicaciones intencionales que son las que: “intentan explicar los hechos históricos no por las causas que los desencadenaron sino por los motivos- es decir las intenciones respecto al futuro- de quienes los realizaron” (p. 25).

Representar la historia recurriendo a una narrativa histórica que incorpore de forma progresiva explicaciones causales e intencionales, demanda que los y las estudiantes se familiaricen con los métodos de construcción del conocimiento histórico. Por ejemplo, Wineburg (2001) considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, a partir de las fuentes históricas, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, al describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos.

Cuando se trabaja la formación de las competencias de pensamiento histórico en los estudiantes, se ha de procurar exponerlos a experiencias de aprendizaje donde utilicen las herramientas del historiador y que les permitan reconstruir escenarios, personajes, procesos, hechos, historias de vida, y sean capaces de visualizar con espíritu crítico los desafíos a los que se enfrenta quien pretende reconstruir el pasado a partir de una narración histórica. ¿Qué dificultades tiene? ¿Qué fuentes utiliza? ¿Cuáles descarta? ¿Por qué selecciona unas o rechaza otras? ¿Qué información utilizará y por qué? ¿Cuál no utilizará?, etc. Exponerlos a este tipo de experiencias de aprendizaje, les ayudará a

comprender y a pensar de manera crítica la forma en que se produce la construcción de los relatos históricos.

3.3.4.- Interpretación de las fuentes históricas y literacidad crítica

Que los estudiantes durante su etapa escolar, sean capaces de leer e interpretar críticamente fuentes históricas primarias y secundarias para reconstruir el pasado, es otra de las competencias que debe caracterizar el pensamiento histórico.

Una primera aproximación a las fuentes históricas para reconstruir el pasado, ocurre cuando los estudiantes inician la reconstrucción de su propia historia personal o familiar a partir de las evidencias de ese pasado. Actas de nacimiento, fotografías, vídeos, informes médicos, objetos, juguetes, libretas de calificaciones, entrevistas a familiares, etc. son fuentes a las que recurrirán. Este tipo de acción educativa coloca al estudiante frente a una experiencia de aprendizaje, donde debe elaborar un relato sobre su pasado o el de su grupo familiar a partir de las fuentes escritas, visuales u orales y desarrollar una “lectura” que le permita conocer e interpretar quien es, de donde viene, e intentar una proyección. Asimismo, el análisis de los contextos en que se ha desarrollado la existencia de su familia o su propia vida, lo acercarán al efecto que tiene sobre nuestras decisiones y acciones el momento y lugar en el que nos ha tocado vivir. Es una buena instancia para trabajar la temporalidad histórica e introducir los conceptos de memoria y conciencia histórica.

Estas primeras aproximaciones al trabajo con fuentes que permiten reconstruir el pasado los pone en contacto con las dificultades, posibilidades, decisiones y contradicciones a las que se enfrenta el proceso de construcción historiográfico, así como los familiariza con el concepto de interpretación crítica. El trabajo inicial con fuentes históricas debe dar paso a que interactúen con los textos históricos, los contrasten y los confronten. El tipo de experiencia de aprendizaje que se diseñe debe ponerlos en contacto con textos que aborden hechos o personajes del pasado desde perspectivas o posiciones diferentes, para identificar prejuicios y sesgos. En palabras de Pagès (2012):

“El peso de las historias nacionales, de los relatos históricos nacionales, concebidos como las únicas interpretaciones del pasado, impiden que el alumnado pueda comprender no sólo como unos mismos hechos son interpretados de manera diferente por quienes los han protagonizado, sino también por quienes los estudian y los dan a la luz, es decir por los propios historiadores” (p.12).

La necesidad de que los profesores de historia escolar reflexionen sobre su práctica y la orientación que quieren entregarle para formar y desarrollar el pensamiento histórico en sus estudiantes, se relaciona directamente con los recursos de aprendizaje y las metodologías que introducirán en el aula. Esto lo pone de manifiesto la afirmación de Pagès (2012):

“Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá comparar el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro.”(p.12)

Es necesario que el profesorado enseñe y acompañe a sus estudiantes en el trabajo con las fuentes históricas primarias y secundarias, guiando el proceso, explicando y ejemplificando sus complejidades, las mismas a las que se ven enfrentados los historiadores, para extraer y seleccionar la información que, más tarde, les permitirá interpretar y escribir los libros de historia. Para Santisteban (et al., 2010) realizar interpretaciones históricas argumentadas es una de las competencias que los estudiantes deben adquirir para aprender a pensar históricamente. Para Santisteban (2009) el trabajo con estas fuentes de información debe realizarse a partir de una problematización de la historia para que el alumnado pueda percibir su implicación y desarrollar la competencia social histórica.

La revisión bibliográfica llevada a cabo sobre investigaciones recientes en el campo de la literacidad crítica no es abundante, particularmente, en estudios realizados, en relación a la utilización que hacen estudiantes y profesores de

las fuentes de información histórica cuando enseñan a leer, escribir e interpretar información en clave histórica. Sí es posible encontrar estudios, tanto en castellano como en inglés (critical literacy), que abordan la enseñanza de la literacidad crítica en el área del lenguaje y la comunicación en la línea del análisis crítico del discurso y, especialmente, investigaciones sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) en relación al uso y aprovechamiento de las TICS (Tecnologías de la Comunicación y la Información) en la educación. En este contexto nos pareció interesante emprender un estudio en la línea de la literacidad crítica, aplicada a la utilización de fuentes de información en el área de la historia y las ciencias sociales, dado el uso extensivo que se hace de este recurso en las clases de historia escolar. En el contexto actual de disponibilidad y acceso cotidiano a todo tipo información, nos parece necesario promover estudios de este tipo, que involucren a estudiantes y profesores de historia en el aula, intentando hacer un pequeño aporte en el campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

4.- MARCO METODOLÓGICO

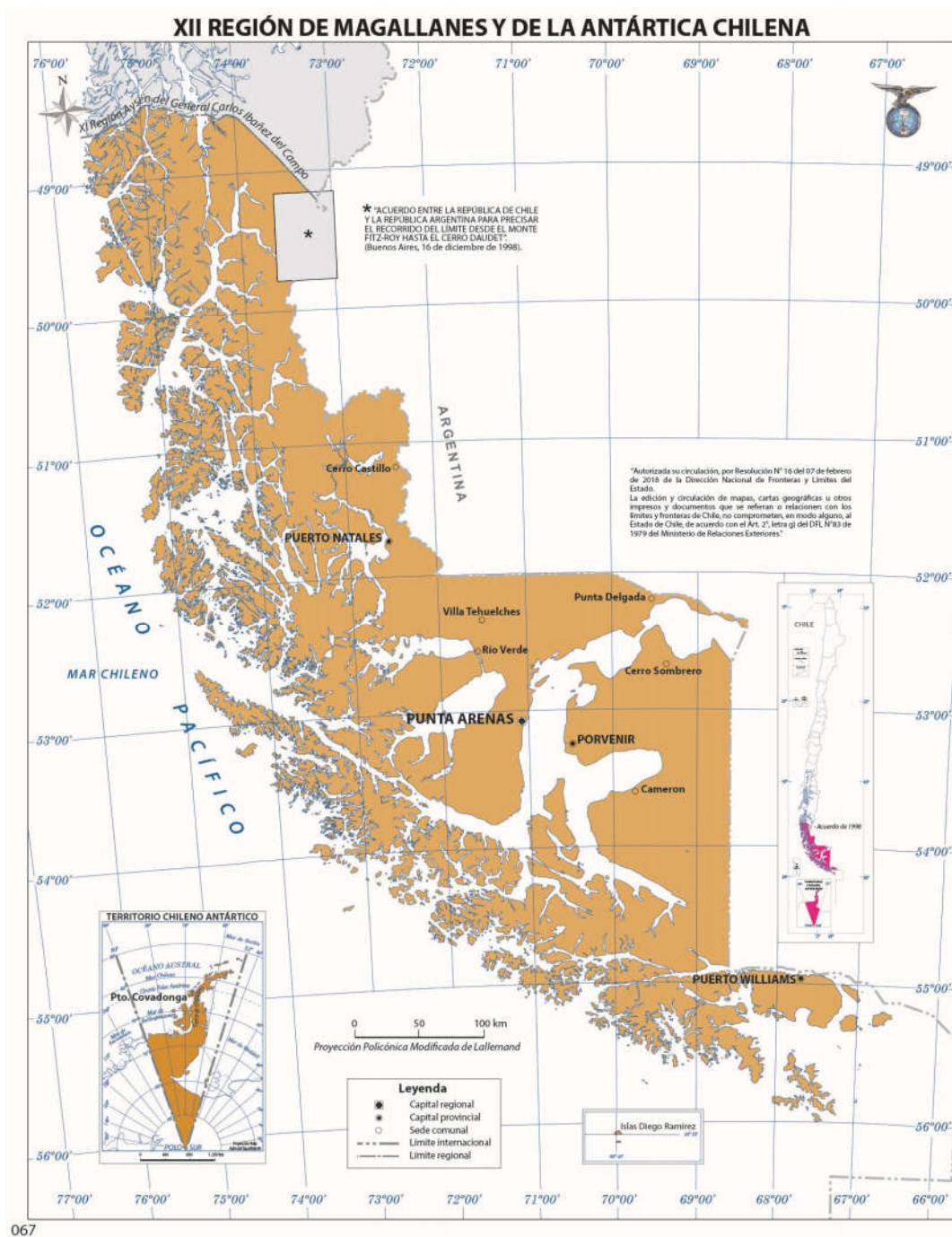
4.1.- Descripción del estudio

Se trata de una investigación educativa en la línea de la literacidad crítica y que involucra a 4 grupos de estudiantes de educación secundaria de segundo año medio pertenecientes a 3 centros educativos chilenos. Del estudio, también participan sus profesores de historia y ciencias sociales, por lo que nos pareció que la flexibilidad que ofrece la investigación cualitativa basada en el método del estudio de casos, era la que mejor se adaptaba a los objetivos de la misma. La investigación busca conocer cómo se relacionan los estudiantes con las fuentes de información histórica en el aula y, al mismo tiempo, cómo las utilizan sus profesores para formar lectores y escritores críticos.

Para obtener los datos se han utilizando instrumentos mixtos, cuantitativos y cualitativos. Se ha aplicado un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a los estudiantes y se han desarrollado grupos de discusión (focus group) con cada uno de los grupos participantes. También se han observado clases y realizado entrevistas a los docentes, para conocer cuáles son sus concepciones y prácticas en el aula cuando utilizan fuentes de información histórica en su enseñanza. Al finalizar la entrevista se aplicó una encuesta a cada docente para conocer cuáles son las fuentes históricas que más suelen utilizar durante sus clases.

La investigación fue desarrollada en la ciudad de Puerto Natales, ubicada en la Región de Magallanes, en el extremo sur de Chile. La ciudad se sitúa entre los 51°, 45' de latitud Sur y 72° 15' de longitud Oeste y tiene una población aproximada de 18.741 habitantes, según el Censo Nacional 2012. Se trata de una ciudad fronteriza con la República Argentina de la cual la separan sólo 25 kilómetros por vía terrestre.

SITUACIÓN GEOGRÁFICA DE LA REGIÓN DE MAGALLANES



(Fuente: Instituto Geográfico Militar, 2018/ www.igm.cl)

El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2017 con 4 cursos de 2° año de Enseñanza Media Humanístico- Científico y sus profesores de historia, en 3 centros de educación secundaria de esta ciudad.

4.2.- Descripción de los instrumentos y recogida de los datos

4.2.1.- El cuestionario como dossier de trabajo con el alumnado

La selección de los instrumentos obedece a la naturaleza de la investigación y criterios de factibilidad. Es el caso del cuestionario como señala Hayman (1981): “es muy útil cuando se le destina a su fin específico, es decir, la obtención de datos descriptivos que la gente puede proporcionar sobre su propia experiencia” (P.106). Es este tipo de información la que buscábamos obtener de los estudiantes que participaron del estudio, aunque en nuestro caso el cuestionario adoptaba la forma de un dossier de trabajo para el alumnado, ya que el material debía adaptarse a la edad y al contexto de intervención.

El cuestionario o dossier de trabajo aplicado se diseñó en base a los objetivos y supuestos de investigación que se originaron a partir del marco teórico. Para ello se procedió a revisar bibliografía en relación a la elaboración de cuestionarios utilizados en otras investigaciones, así como cuestionarios aplicados en trabajos de investigación educativa, desde donde se adaptaron la estructura y los formatos de algunos modelos de preguntas (Santisteban et al, 2016). Un cuestionario es un instrumento factible de ser aplicado a un número importante de participantes de una investigación y en forma simultánea, aunque se encuentren ubicados en distintos lugares, como es el caso de los centros educativos participantes en este estudio. Se puede aplicar en una o más sesiones y recopilarlos con mayor facilidad. Así, las respuestas del alumnado nos permiten tener un material que se puede analizar con facilidad y nos ayuda a valorar sus capacidades con detenimiento.

Para la validación del cuestionario, previo a su aplicación a los participantes, solicitamos a 4 estudiantes de educación secundaria de cada uno de los centros participantes, que hicieran una revisión del mismo (formato, lectura y comprensión, claridad de los enunciados, vocabulario disciplinar, extensión, entre otros), y nos hicieran las observaciones de forma y fondo que consideraran necesarias para su aplicación a un grupo de sus pares. Estas correcciones acerca de redacción, color y extensión, fueron introducidas en la

versión final del cuestionario que se aplicó a los estudiantes y que puede ser consultado en el Anexo n° 1 de este trabajo.

El cuestionario estaba dividido en 7 secciones. En la primera realizamos un diagnóstico inicial respecto al conocimiento que tienen los estudiantes acerca del conflicto fronterizo entre Chile y Argentina del año 1978 que se desarrolló en la Región Patagónica y donde Puerto Natales fue uno de los focos del conflicto. Se les pidió que situaran geográficamente su país, su región y, dentro de ella, que identificaran la ubicación aproximada del Canal del Beagle e islas adyacentes, la zona que generó el conflicto de límites entre los gobiernos de Chile y Argentina (Fitte, 1978; Lacoste, 2003, 2004; Villalobos, 1959, 1979).

En las siguientes secciones del cuestionario nos valimos del modelo de literacidad crítica explicitado en el marco teórico de la investigación, para que los estudiantes respondieran a preguntas y actividades relacionadas con aspectos de ese modelo (Santisteban et al, 2016). En la segunda, nos interesaba conocer si los estudiantes eran capaces de distinguir dos hechos y dos opiniones en una fuente histórica secundaria, a saber, la interpretación que realiza un historiador chileno acerca de los derechos históricos de Chile y Argentina en la Región Patagónica. Se trata de un ejercicio de dificultad moderada para el nivel, donde los hechos aparecen alistados en los párrafos 1 y 2 del texto, que contiene los nombres y fechas de expediciones y descubridores del Nuevo Mundo, y las opiniones en los párrafos 3 y 4, donde el historiador chileno alude explícitamente a la “política suspicaz” “grupos que trabajan para la discordia”, “nación que se deja llevar por el entusiasmo” o “carencia de espíritu reflexivo de la nación hermana”, refiriéndose a Argentina.

En la tercera sección del cuestionario presentamos a los estudiantes una serie de fuentes históricas primarias y secundarias, según la clasificación diseñada por Pagès y Santisteban (1994), y se les pedía que las calificaran de 1 (la más baja) a 7 (la más alta), según el grado de fiabilidad que le asignaban para reconstruir lo sucedido entre Chile y Argentina el año 1978. A continuación debían justificar esa evaluación.

La cuarta y quinta sección del cuestionario tenían como objetivo conocer hasta qué grado los estudiantes son capaces de identificar la intencionalidad e

ideología presentes en las fuentes primarias y secundarias, e incluso la manipulación que puede existir en fuentes de información como, por ejemplo, los periódicos. Para ello utilizamos: *fuentes orales directas* (declaraciones de un almirante de la armada argentina participante en el proceso), *fuentes gráfico- documentales* (prensa del año 1978 de Chile y Argentina), y *fuentes historiográficas* (interpretación de los problemas de límites entre ambos países de parte de un historiador chileno).

Como primer ejercicio solicitamos a los estudiantes que leyeran y analizaran una fuente primaria, la declaración de un capitán de navío jefe de la flota de mar argentina respecto al conflicto de límites con Chile. A continuación se preguntaba al estudiante sobre qué pensaba el autor de la declaración y porqué creía él que pensaba de esa manera. En sus palabras, este testigo no asignaba mayor relevancia al Tratado firmado con Chile en 1881 y señalaba que la expansión hacia todo el territorio patagónico era algo natural y una necesidad de la nación argentina. A los estudiantes no se les entregaban detalles del autor de la declaración, salvo su nombre y año en que la pronunció, y no se indicaba su condición de oficial de la armada ni su nacionalidad argentina. Se les pedía que identificaran el pensamiento y la ideología del autor de la declaración.

A continuación solicitamos a los participantes que leyeran e identificaran en una fuente secundaria el pensamiento y la ideología de un historiador chileno respecto a los frecuentes conflictos de límites entre Chile y Argentina. En el texto, un fragmento de dos párrafos, este historiador contrasta los confusos argumentos de los escritores argentinos y la poca claridad de su gobierno respecto a sus reclamaciones en la Patagonia, con la claridad de los gobiernos chilenos y su documentada bibliografía que apoya su postura respecto a estos territorios. A los estudiantes no se les entregaban detalles del autor de la declaración, salvo su nombre, el año y la referencia bibliográfica de donde se obtuvo el fragmento. No se indicaba su condición de historiador ni su nacionalidad chilena.

Por último utilizamos fuentes gráfico- documentales para que los estudiantes identificaran el posicionamiento de la prensa de Chile y Argentina frente al

conflicto el año 1978, para luego compararlas. Con este objetivo se les entregaron 4 portadas del diario argentino “Clarín” y, 4 portadas del diario chileno “La Tercera” con sus respectivos titulares, que se referían en primera plana a la marcha diaria de los acontecimientos. En ese momento ambos diarios monopolizaban la información y eran controlados por las juntas militares que gobernaban ambos países, por lo cual se les formularon las mismas preguntas respecto a sus titulares. Primero debían identificar la posición del diario respecto al conflicto con el otro país y por qué creían ellos que adoptaban esa posición. A continuación, preguntamos si la situación de dictadura militar que se vivía en Chile y Argentina habrá condicionado a la prensa y que argumentaran su respuesta. Finalmente, les pedimos comparar ambos diarios en la manera como trataban la información.

En la sexta sección del cuestionario buscamos averiguar cómo perciben los estudiantes los silencios y vacíos en los textos escolares y, si es así, cuáles serían los motivos por los que en los libros no se tratan ciertos temas o se silencian otros. Para ello, les presentamos un párrafo con información referida al conflicto de límites entre Chile y Argentina del año 1978, que se encuentra en las páginas n° 212 y 213 del libro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° medio (2017), y que es el único párrafo que aparece en el libro con información sobre este episodio. A continuación, les preguntamos por qué creían ellos que este tema se trata de manera tan breve en los libros de historia que se utilizan en los centros, y si les parecía que en sus textos escolares encuentran suficiente información sobre el origen de los problemas sociales actuales, que existen en el país.

Por último, consideramos como los mismos estudiantes pueden construir discursos alternativos al que les proponen los textos escolares o las fuentes de información histórica y cómo la elaboración de relatos propios puede conducirlos al compromiso y la acción. Quisimos conocer primero cuál era la percepción que los estudiantes tenían respecto a cómo se enseñan en los centros educativos los conflictos históricos que ha tenido Chile con los países con los cuáles compartimos frontera y si su enseñanza fomenta la rivalidad con los países vecinos. Seguidamente, les pedimos que respondieran brevemente qué podrían hacer los gobiernos, los centros educativos y ellos mismos para

intentar disminuir o frenar estas continuas rivalidades entre países. Finalmente, les planteamos como desafío la elaboración de una propuesta o alternativa de solución que podría ayudar a disminuir las tensiones entre Chile y Argentina o con otros países por cuestiones de límites. La versión del cuestionario utilizado así como un ejemplo de su transcripción, pueden ser consultados en el anexo n° 1 de este trabajo. Las respuestas aportadas por los 121 estudiantes que participaron del estudio, así como el vaciado de toda la información recopilada ítem a ítem, se encuentra en la sección de otros anexos de esta investigación, en el CD adjunto.

Para su aplicación, se planificaron las fechas y horarios conjuntamente con los profesores y directivos del centro, y se explicó previamente a los estudiantes el trabajo que se realizaría con ellos y sus profesores durante los siguientes dos meses. También se les informó acerca de la naturaleza de la investigación en curso, el papel que desarrollaría el profesor investigador y la estricta confidencialidad de toda la información que se recogiera tanto en el cuestionario como durante la aplicación de los instrumentos.

4.2.2.- La entrevista grupal

En la última parte de la investigación se desarrollaron entrevistas grupales en cada uno de los cursos participantes. El objetivo era corroborar y ampliar la información que los estudiantes habían suministrado en los cuestionarios y obtener otros datos, sobre la utilización e interacción que tienen con información en formatos digitales y audiovisuales. Patton (citado por Flick, 2007) considera que la entrevista grupal es: “la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico, los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas” (p.126).

En nuestro caso el tema está bien delimitado y no se trata de un debate o una conversación informal, sino que se sigue un guión semi-estructurado donde, si bien el moderador debe ser flexible y empático, también debe tener las competencias necesarias que le permitan guiar la conversación hacia la información que necesita conseguir (Flick, 2007).

Para la organización y la selección de los participantes en las entrevistas grupales nos basamos en Archenti et al. (2007) para quien los participantes deben ser seleccionados:

“en función de los objetivos del estudio y de acuerdo con ciertos requisitos que la técnica establece; generalmente se trata de individuos que comparten ciertas características (edad, sexo, nivel económico- social). Los grupos se conforman de manera homogénea según estos criterios y son heterogéneos entre sí dentro del conjunto de grupos estudiados. Esta heterogeneidad permite realizar un análisis comparativo entre los diferentes grupos que han sido diseñados en el marco de una investigación.” (p. 227)

En este caso, los estudiantes que participaron de la entrevista grupal, se encuentran en un mismo rango de edad, ya que todos están cursando el segundo año de educación secundaria. Asimismo, las entrevistas grupales se desarrollaron a inicios del año escolar cuando los cursos del nivel han comenzado a implementar la primera unidad del programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales denominada “Legado colonial”, que considera como contenido inicial el de los pueblos aborígenes prehispánicos y el descubrimiento y la conquista del territorio.

Para seleccionar a los participantes de las entrevistas grupales, en cada uno de los cursos, se consideraron como criterios principales: las respuestas que dieron a determinadas preguntas del cuestionario, y la participación que tuvieron en las clases durante el período de observación. También se procuró mantener una participación proporcional por sexo en cada grupo, a excepción del grupo n° 2, donde no fue posible por tratarse de un centro femenino. Cada grupo estuvo conformado por 6/8 integrantes. Para seguir un hilo conductor y evitar el debate innecesario, se utilizó un guión que contenía una serie de preguntas orientadas a conocer de qué manera los estudiantes interactuaban con las fuentes de información histórica proveniente de distintos formatos. Para confeccionar las preguntas de este guión nos basamos en los rasgos del modelo de literacidad crítica expuesto en el marco teórico y que se utilizó en la elaboración del cuestionario.

En primer lugar, consideramos con ellos de dónde obtienen información histórica cuando la necesitan y qué tipos de fuentes de información les parecen más confiables y las razones. A continuación, quisimos conocer si ellos percibían que en los libros de historia se silenciaban o se enfatizaban ciertos temas por sobre otros y, si era así, por qué se hacía y que nos dieran ejemplos de como ocurría. En cada entrevista grupal preguntamos a los participantes acerca del Conflicto Mapuche, un conflicto histórico en la Región de la Araucanía que sigue latente en el sur de Chile. Pedimos a los estudiantes que reflexionaran en la información recibida en los centros, en los medios de comunicación y que visualizaran una posible solución al conflicto.

En la última parte de cada entrevista grupal incluimos dos ejercicios para evaluar de qué manera los estudiantes se relacionaban con fuentes en formatos digitales y si eran capaces de distinguir en ellas las ideologías subyacentes tras las fuentes utilizadas. En el primer ejercicio utilizamos los titulares de 4 diarios digitales que entregaban la misma noticia sobre el conflicto de la Araucanía y su evolución, pero cada uno desde su enfoque particular. En el segundo utilizamos un vídeo, donde 3 reconocidos historiadores chilenos son entrevistados para conocer su visión sobre un personaje controvertido de la historia nacional. El guión utilizado durante las entrevistas grupales así como un ejemplo de su transcripción, pueden consultarse en el anexo n° 2 de este trabajo. En el cuadro n° 1 encontramos una síntesis de la aplicación y desarrollo de las entrevistas en cada grupo.

CUADRO N° 1: ENTREVISTAS GRUPALES				
Grupos	Participantes	Sexo		Fecha y horario
		H	M	
Grupo n° 1 (CPN)	6	3	3	28/04/2017- 10:30- 11:30 Hrs.
Grupo n° 2 (CMM)	6	-	6	28/04/2017- 08:30- 09:30 Hrs.
Grupo n° 3 (GMA)	6	3	3	26/04/2017- 14:45- 15:45 Hrs.
Grupo n° 4 (GMB)	8	4	4	27/04/2017- 08:30- 09:30 Hrs.

Al inicio de cada una de las entrevistas grupales se explicaba a los participantes en qué consistía la actividad, se les explicaba, en términos generales, por qué se les había escogido para formar el grupo de discusión y cuál sería el rol del entrevistador, animándolos a participar con sus comentarios y opiniones. Finalmente, se les informaba que la sesión sería grabada para facilitar su transcripción posterior y que la información proporcionada sólo sería utilizada con fines investigativos, guardando estricta confidencialidad sobre ella y sobre los participantes al momento de su transcripción. Las transcripciones de las 4 entrevistas grupales realizadas, así como los recursos utilizados durante su aplicación, pueden consultarse en la sección de otros anexos disponible en el CD que acompaña a este trabajo.

4.2.3.- La observación de clases

El objetivo era observar a los estudiantes en el aula y registrar información respecto a las clases de historia, sobre cómo se utilizan las fuentes históricas y de qué manera los estudiantes interactúan con esas fuentes cuando son utilizadas por sus profesores. Además, nos interesaba conocer las oportunidades que se brindan a los estudiantes para desarrollar una actitud crítica hacia las fuentes de información históricas en particular, y, hacia otras fuentes de información, en general.

Tal como sucedió con la aplicación de los cuestionarios, para desarrollar las observaciones de clases primero debimos consensuar con los profesores, que participaron voluntariamente del estudio, y equipos directivos de cada centro, la manera como intervendríamos en el aula para no alterar la rutina de trabajo normal de estos grupos. Al mismo tiempo, debíamos cumplir con los requisitos impuestos por la autoridad administrativa cuando se realiza cualquier intervención o alteración de la rutina escolar en un centro educativo y, específicamente, el ingreso de otras personas al aula. Fue necesario formalizar la solicitud correspondiente, explicando los objetivos de la actividad, su respaldo académico y relación con las actividades del centro, un cronograma tentativo de las actividades que se realizarían y el compromiso de entregar un informe final del trabajo realizado en el centro y hacer llegar un compendio de los resultados de la investigación, una vez se encuentre finalizada.

Las características de este estudio nos hicieron decidir que la observación participante activa era la que mejor podría adaptarse a nuestros requerimientos de información, dado que nos permitiría una inserción más natural y progresiva en el aula, de manera que los estudiantes y los mismos docentes no vieran alterada en demasía ni su rutina ni su comportamiento, por la presencia de un agente externo durante la observación. Según Bisquerra, (2004), la planificación de la observación participante es de carácter inductivo y emergente debido a que el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales lo cual le permite mayor flexibilidad a la hora de observar y participar de la dinámica diaria que se produce en el aula.

Para efectos de favorecer los períodos de observación, el investigador buscó integrarse en forma natural al trabajo de cada grupo. Primero cooperando con el docente de historia y apoyando su trabajo en el aula, luego realizando algunas de las clases y también colaborando con el trabajo que los estudiantes desarrollaban durante las horas lectivas. Esta inducción en el aula de manera natural, a lo largo de las primeras semanas, permitió extraer información que de otra manera hubiera sido más difícil de conseguir y posibilitó crear las condiciones para que las observaciones realizadas estuvieran menos influidas por la presencia de un agente externo y desconocido para los participantes.

Junto a los docentes de cada grupo se organizaron las visitas, colaboraciones y observaciones en el aula, manteniendo un grado de flexibilidad ante situaciones emergentes en el quehacer cotidiano de un centro educativo. Para organizar la recogida de información durante las clases observadas, se diseñó una pauta para registrar las principales incidencias de las clases en sus diferentes momentos, y teniendo como objetivo principal observar cómo los estudiantes y sus profesores hacen uso de las fuentes históricas en el aula. Al mismo tiempo, cada clase observada fue grabada en audio para su registro y análisis posterior. La pauta utilizada en cada una de las clases observadas y un ejemplo de su registro se encuentran disponibles en el anexo n° 3 de este trabajo. La totalidad de los registros de las clases observadas, así como las solicitudes e informes entregados a cada centro, se pueden consultar en el apartado de otros anexos, disponibles en el CD adjunto.

4.2.4.- Las entrevistas en profundidad

Al concluir la observación participante se desarrollaron entrevistas en profundidad con los 4 profesores de historia de los grupos participantes de la investigación. El objetivo era conocer cuáles eran sus objetivos al enseñar historia escolar y profundizar en sus metodologías y prácticas para formar en sus estudiantes una actitud crítica hacia las fuentes de información histórica. En la parte final de la entrevista les pedimos completar una breve encuesta acerca de la utilización de fuentes históricas y el tipo de fuentes que utilizan con mayor frecuencia.

Respecto a este tipo de entrevista Taylor y Bogdan (1987) indican que:

“Las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación” (p.102).

El trabajo desarrollado en el aula junto a los profesores permitió que la entrevista en profundidad se transformara en una prolongación de la observación participante, completando información obtenida durante la observación y creando un clima que permitió a los profesores expresarse libremente durante la entrevista. Para lograr el objetivo de recoger la información necesaria, utilizamos una guía de entrevista, dividida en bloques temáticos, basados en el modelo de literacidad crítica propuesto en el marco teórico. Según Taylor y Bogdan (1986): “La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (p.119).

Al iniciar la entrevista se informó a cada entrevistado que la conversación sería grabada en audio y se tomarían algunos apuntes breves, únicamente con la finalidad de poder hacer una transcripción posterior, conservando en todo momento la confidencialidad de la información aportada, que se utilizaría únicamente con fines de investigación. En el anexo n°4 se pueden consultar tanto la guía utilizada durante las entrevistas, como un ejemplo de la transcripción realizada para su análisis. Las transcripciones completas de las 4

entrevistas a los profesores, así como el vaciado de la encuesta sobre utilización de fuentes históricas pueden ser consultados en la sección otros anexos en el CD respectivo.

4.3.- Selección de los participantes

En este estudio la información que puedan aportar los participantes es lo fundamental. De ahí, la necesidad de contar con un modelo que sea emergente e inductivo. Pérez Serrano (1998) afirma que “la lógica de este tipo de investigación deriva de una visión global de la investigación cualitativa. Su objetivo básico es comprender *el significado de una experiencia*” (p.81). En este caso nos interesaba conocer de qué manera los participantes interactuaban con fuentes de información histórica en distintos formatos y cómo contribuía el uso de estas fuentes a desarrollar su literacidad crítica

Con este objetivo en mente, propusimos a los equipos directivos de 3 centros de educación secundaria de la ciudad de Puerto Natales (Chile), la posibilidad de trabajar con sus estudiantes y profesores en una investigación en el campo de la literacidad crítica. Los 3 centros aceptaron la propuesta y pusieron a disposición de la investigación, tanto a los cursos como a los docentes a cargo de impartir la asignatura de historia en cada uno, para que participaran del estudio. Una vez explicados los objetivos, las actividades a realizar y la manera de enfocar de la investigación, se obtuvo la colaboración de 4 docentes de historia, geografía y ciencias sociales, que al inicio del año escolar 2017 (marzo) impartirían clase a los segundos años medios y que estuvieron dispuestos a colaborar voluntariamente en el estudio junto a sus grupos.

Se seleccionó a este nivel dado que los contenidos que se consideran en los instrumentos de investigación ya los han tratado o en años anteriores o son los mismos que tratarán a lo largo del año escolar. Por ejemplo, la definición de las fronteras políticas de Chile, los pueblos de Chile Prehispánico y el Descubrimiento y la Conquista del territorio, que es el primer contenido del año escolar durante marzo y abril, son cuestiones vivas socialmente y cuyo tratamiento en el aula ofrece más de una lectura e interpretación. En total participaron del estudio, 121 estudiantes pertenecientes a 4 cursos de 3 centros educativos de la ciudad de Puerto Natales y sus 4 profesores de

historia, geografía y ciencias sociales que han trabajado con ellos desde primer año medio. En los cuadros n° 2 y n° 3, se presentan las características principales de los centros de educación secundaria y los grupos participantes de cada uno de los centros.

CUADRO N° 2: CENTROS PARTICIPANTES				
Centros	Dependencia	Matrícula total	Alumnos por curso	Modalidad
CES 1	Subvencionado	430	30	Preescolar, Básica y Secundaria- Laico- Mixto
CES 2	Subvencionado	458	32	Preescolar, Básica y Secundaria- Confesional Católico- Femenino
*CES 3	Municipal	292	29	Secundaria- Laico- Mixto

* Participaron dos cursos de este centro

CUADRO N° 3: GRUPOS PARTICIPANTES						
Grupos	Estudiantes que responden	Sexo		Promedio de edad	Lugar de nacimiento	
		H	M		Región de Magallanes	Otra o no responde
N° 1	33	16	17	15,06	20	13
N° 2	32	0	32	15,00	23	9
N° 3	27	15	12	15,17	14	13
N° 4	29	18	11	15,03	22	7
Total	121	39	72	15,06	79	42

4.4. Análisis de los datos

El tratamiento de los datos así como su interpretación se corresponde con la naturaleza de la investigación, así como por el tipo de instrumentos de indagación aplicados. Para organizar y analizar la información aportada por el cuestionario se procedió a elaborar matrices que pudiera sintetizar la información aportada por las respuestas a las preguntas cerradas y abiertas, basadas en el modelo de literacidad crítica del marco teórico, de los 121 cuestionarios contestados. Para ello, se realizó una agrupación por preguntas según su tipo, cerradas o abiertas, y otra por grandes bloques temáticos que pudieran contener las respuestas a una misma pregunta o a preguntas similares. Esto permitió organizar la información suministrada y realizar lecturas continuas, tanto de las respuestas agrupadas por preguntas como de la información cuantitativa organizada en cuadros estadísticos, cruzando los datos y permitiendo la triangulación con los datos aportados por los otros instrumentos.

En las entrevistas grupales a los participantes se pretendía profundizar en los datos aportados en el cuestionario. Se hicieron preguntas similares a las que ya se habían considerado en él, siguiendo el modelo de literacidad crítica del marco teórico e intentando indagar en las experiencias personales y de grupo de los estudiantes, al trabajar con las fuentes de información histórica en el aula y fuera de ella. Nos interesaba conocer como se relacionaban con las fuentes de información histórica y con las fuentes de información en general, en los nuevos formatos y si eran capaces de hacer un análisis crítico de la información que proviene de ellas.

Para organizar la información suministrada, se transcribieron en su totalidad las 4 entrevistas grupales realizadas y durante el análisis de los datos se le asignó a cada participante un código, similar al utilizado en los cuestionarios, y se les identificó con un color distintivo. En cada entrevista se utilizó una gama de colores similar para facilitar la comparación de respuestas entre los diferentes grupos. Así por ejemplo a cada participante en una entrevista se le asignó un color según su tipo de ideología manifestada en sus respuestas, más liberal o conservadora, más optimista o pesimista, más negativa o positiva frente a los

problemas y así por el estilo. Por ejemplo, el color rojo identificaba a un pensamiento más de “izquierdas”, un verde un pensamiento más “esperanzador” y un color negro un pensamiento crítico, pero “negativo”. Esta organización permitió comparar la información aportada por las entrevistas grupales entre los distintos grupos y encontrar respuestas que pudieran ser cruzadas o ampliar la información aportada por otros instrumentos.

La observación de clases en 4 grupos diferentes, a lo largo de más de dos meses de trabajo de campo, permitió recopilar una ingente cantidad de información. No obstante, según plantea Evertson et al. (1989), ninguna visión de los acontecimientos que podamos observar en el aula es más acertada que otra, por si misma. Debemos aprender a partir de cada perspectiva, identificando coincidencias y discrepancias entre ellas, y examinando las relaciones entre percepciones y conducta. Al investigar varias perspectivas se irá perfeccionando nuestro conocimiento de la realidad social de las aulas.

La información obtenida de las observaciones, disponible en los apuntes realizados en la guía de observación, la disposición de los audios de las clases y el registro de cada una de ellas, condensadas en la matriz diseñada para el efecto, se analizó a partir de la interacción observada entre los estudiantes y las fuentes de información histórica utilizadas en el aula. Para ello consideramos el tipo de fuentes utilizadas y la manera cómo se trabajan siguiendo el modelo de literacidad crítica. Cada clase observada tiene un número correlativo y está identificada con el nombre ficticio que asignamos a cada profesor participante. Durante el análisis procedimos a escuchar todos los audios de las clases, algunas en más de una oportunidad, con el objetivo de encontrar elementos comunes o diferenciadores en el trabajo con fuentes de información históricas en las aulas. Al mismo tiempo, utilizamos los apuntes de la pauta de observación para recordar aquellos episodios que nos parecieron más significativos durante nuestra participación en el aula, cuando los profesores hicieron uso de fuentes durante sus prácticas. El registro de clases nos permitió acceder a la información con mayor facilidad y poder comparar las prácticas en las diferentes aulas pudiendo relevar algunos aspectos por sobre otros. Así, al citar o comentar algún evento tomado de una de las clases en los resultados nos referimos, por ejemplo, a Clase n° 2 Alfonso o Clase n° 3

Gabriela, para que el lector, si lo requiere, pueda revisar estos registros completos disponibles en el apartado de otros anexos.

Pensamos que la presencia como observador en cada aula investigada, a lo largo de más de dos meses de trabajo de campo, nos permitió familiarizarnos con los estudiantes de cada grupo y las prácticas de sus profesores, lo cual, a posteriori, favoreció la lectura y el análisis de la información suministrada. El ser un observador participativo- activo nos familiarizó con las dinámicas del aula en cada centro y nos permitió interactuar con los participantes en el quehacer cotidiano, favoreciendo el análisis e interpretación de los datos. Pudimos centrarnos en la información que necesitábamos y profundizar en ella, considerando en su interpretación los contextos en que fue obtenida. Esto resulta importante cuando interpretamos la información recogida durante la observación pues, cuando lo hacemos, hemos de considerar los contextos en que esta se produce. Según Evertson et al. (1989) la observación ha de ser un proceso contextualizado cuando se realiza la interpretación, contextualizando históricamente el lugar donde se desarrolla la observación, contextualizando aquello que se observa e, incluso, el contexto en que se inserta el investigador y la propia investigación.

Para organizar y analizar la información aportada por los profesores durante las entrevistas en profundidad se procedió a su transcripción por respuestas agrupando todas las respuestas a una misma pregunta en un mismo cuadro. De esta manera se podían releer continuamente, compararlas encontrando semejanzas y diferencias en la información que nos aportaron y la que obtuvimos durante la observación. Para la encuesta sobre utilización de fuentes históricas en el aula elaboramos una tabla de frecuencia referencial, asignando un valor de 0 a la fuente que no utilizaban nunca y 4 a la más utilizada y los correspondientes valores intermedios. La sumatoria de las frecuencias nos ayudó a determinar las más y las menos utilizadas. Esta tabla se encuentra disponible en la sección de otros anexos.

Entendemos a la entrevista en profundidad realizada con los profesores como una prolongación de la observación en el aula y un complemento a la información obtenida durante ese período durante el cual el investigador y los

docentes de los grupos estuvimos en un contacto cotidiano, estableciendo confianzas mutuas y facilitando la interacción en las entrevistas.

Respecto a la entrevista en profundidad, Taylor y Bogdan (1987) señalan que esta se trata de:

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p.100).

En nuestro caso, si bien se utilizó una pauta para realizarlas, ésta sólo cumplía el propósito de no dejar fuera información importante sobre el uso de fuentes históricas en el aula, que nos interesaba conocer de cada uno de los entrevistados. La información aportada durante las entrevista permitió ampliar y comprender mejor la información recogida durante la observación de clases y su posterior interpretación.

El análisis e interpretación de toda la información recopilada a través de los instrumentos y su triangulación, permitió establecer categorías en relación al nivel de literacidad crítica de los estudiantes, siguiendo algún ejemplo como el de Evans (1985). Como afirma Pérez Serrano (1998):

“El dar sentido a los datos cualitativos significa *reducir* los datos recogidos a través de las notas de campo, entrevistas en profundidad, observación, etc., hasta llegar a una serie de categorías que permitan estructurar, analizar los datos y llegar a unas conclusiones comprensivas...Se trata de un proceso interactivo y cíclico” (p. 69-70).

Para lograrlo, consideramos repetidamente los datos suministrados, leyéndolos en múltiples oportunidades, triangulando los instrumentos y la información, intentando encontrar elementos comunes, diferenciadores y emergentes para su posterior interpretación (Taylor y Bogdan, 1986). Eso condujo a la formación de categorías que permitieron orientar los análisis, interpretaciones y las conclusiones y sugerencias finales de esta investigación.

Finalmente, presentamos los cuadros- resumen que sintetiza la actividad desarrollada con cada uno de los 4 grupos participantes

CUADRO N° 4 ACTIVIDADES DESARROLLADAS GRUPO 1		
Profesor 1: Alfonso		
ACTIVIDAD	FECHA	HORA
1.- Presentación al grupo. Descripción del estudio y aplicación del cuestionario. Parte I	08/03/17	09:50 a 11:15
2.- Observación participativa	10/03/17	09:50 a 11:15
3.- Observación participativa. Cuestionario Parte II	15/03/17	09:50 a 11:15
4.- Observación de clases	17/03/17	09:50 a 11:15
5.- Observación participativa	22/03/17	09:50 a 11:15
6.- Observación de clases	29/03/17	09:50 a 11:15
7.- Observación de clases	12/04/17	09:50 a 11:15
8.- Aplicación del cuestionario Parte III	14/04/17	09:50 a 11:15
9.- Observación participativa	26/04/17	09:50 a 11:15
10.- Entrevista Profesor	27/04/17	15:30 a 16:30
11.- Entrevista grupal	28/04/17	10:30 a 11:30

CUADRO N° 5 ACTIVIDADES DESARROLLADAS GRUPO 2		
Profesor 2: María		
ACTIVIDAD	FECHA	HORA
1.- Presentación al grupo. Descripción del estudio	20/03/17	15:45 a 17:15
2.- Aplicación del cuestionario. Parte I	28/03/17	09:50 a 11:20
3.- Observación participativa	04/04/17	15:45 a 17:15
4.- Observación de clases	11/04/17	09:50 a 11:20
5.- Observación participativa. Cuestionario Parte II	18/04/17	09:50 a 11:20
6.- Observación de clases	27/04/17	09:50 a 11:20
7.- Observación de clases	27/04/17	11:45 a 13:15
8.- Entrevista grupal	28/04/17	08:30 a 09:30
9.- Aplicación del cuestionario Parte III	28/04/17	11:45 a 13:15
10.- Entrevista Profesora	03/05/17	10:00 a 11:00

**CUADRO N° 6
ACTIVIDADES DESARROLLADAS GRUPO 3**

Profesor 3: Pablo

ACTIVIDAD	FECHA	HORA
1.- Presentación al grupo. Descripción del estudio	13/03/17	11:30 a 13:00
2.- Observación participativa. Cuestionario Parte I	15/03/17	14:00 a 15:30
3.- Observación de clases	20/03/17	12:00 a 13:00
4.- Observación participativa.	22/03/17	14:00 a 15:30
5.- Observación de clases	27/03/17	11:30 a 13:00
6.- Cuestionario Parte II	29/03/17	14:00 a 15:30
7.- Observación de clases	12/04/17	14:00 a 15:30
8.- Observación de clases	17/04/17	11:30 a 13:00
9.- Aplicación de Cuestionario Parte III	24/04/17	11:30 a 13:00
10.- Entrevista grupal	26/04/17	14:30 a 15:30
11.- Entrevista Profesor	03/05/17	15:30 a 16:30

**CUADRO N° 7
ACTIVIDADES DESARROLLADAS GRUPO 4**

Profesor 4: Gabriela

ACTIVIDAD	FECHA	HORA
1.- Presentación al grupo. Descripción del estudio	14/03/17	08:00 a 09:30
2.- Aplicación del Cuestionario. Parte I	21/03/17	08:00 a 09:30
3.- Observación participativa. Cuestionario Parte II	23/03/17	08:00 a 09:30
4.- Observación de clases	28/03/17	08:00 a 09:30
5.- Observación de clases	11/04/17	08:00 a 09:30
6.- Observación participativa	13/04/17	08:00 a 09:30
7- Cuestionario Parte III	18/04/17	08:00 a 09:30
8.- Observación de clases	20/04/17	08:00 a 09:30
9.- Observación de clases	25/04/17	08:00 a 09:30
10.- Entrevista grupal	27/04/17	08:30 a 09:30
11.- Entrevista Profesora	03/05/17	16:30 a 17:30

TERCERA PARTE

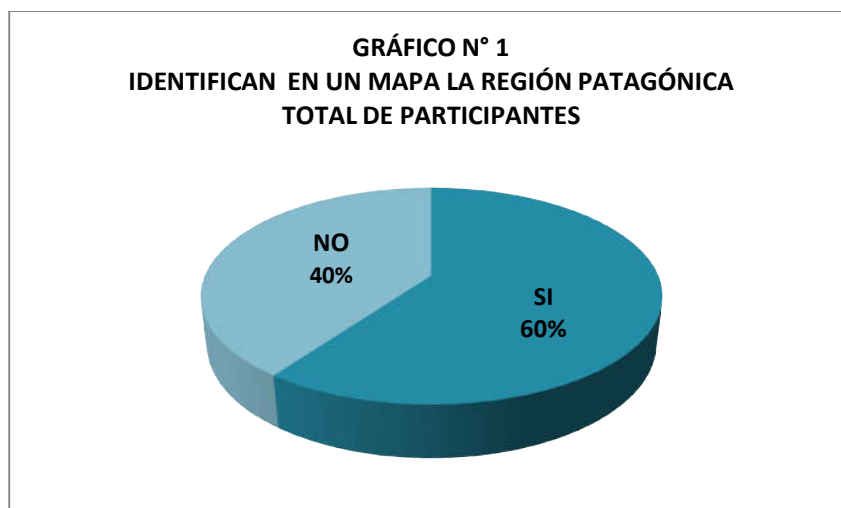
5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos, a partir de la triangulación de los diversos instrumentos de investigación. Para su presentación los hemos dividido en bloques temáticos siguiendo los rasgos del modelo de literacidad crítica expuesto en el marco teórico.

En cada bloque comenzamos haciendo una descripción de los resultados generales y por grupos, apoyada en gráficas y ejemplos de respuestas, que ayudan a una mejor lectura y comprensión de los mismos. Posteriormente, hacemos una triangulación de la información obtenida y desarrollamos un análisis e interpretación de los datos. Los ejemplos de respuesta que estudiantes y profesores entregaron se presentan con espaciado y en un formato de letra más pequeño para facilitar su visualización y lectura. Cuando citamos información obtenida de la observación de clases, mencionamos el número de la clase observada y el nombre ficticio del profesor correspondiente, cuyo detalle y transcripción pueden ser consultados en la sección de otros anexos, disponible en el CD adjunto a este trabajo.

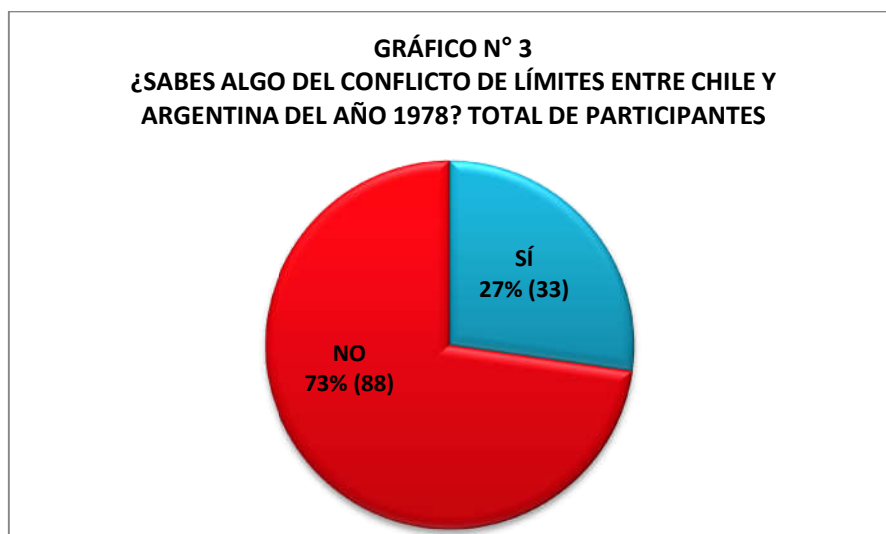
5.1.- Los estudiantes y las fuentes de información histórica

Pedimos a los estudiantes que identificaran, en un mapa, de forma aproximada, la ubicación geográfica de la Región Patagónica y el Canal del Beagle que fue la zona en disputa entre Chile y Argentina el año 1978. En los gráficos n° 1 y 2, podemos observar los resultados. Recordamos que el total de participantes fueron 121 estudiantes de los tres centros participantes, con una media de edad de 15 años.

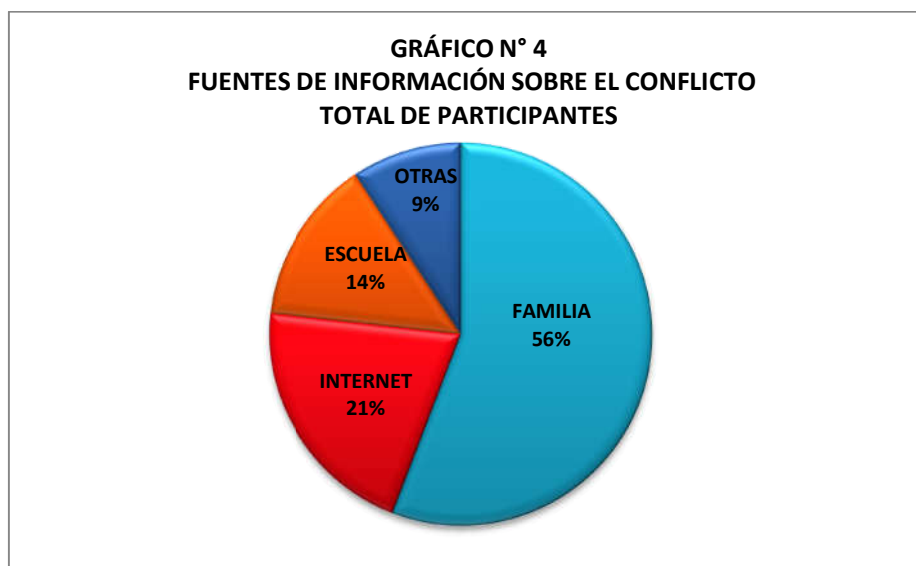


En el gráfico n° 1 observamos que más del 60% de los estudiantes son capaces de identificar en un mapa la ubicación geográfica de la Región Patagónica sin embargo, sólo el 12% es capaz de situar geográficamente en un mapa la zona en conflicto como se puede observar en el gráfico n° 2.

Cuando les preguntamos que sabían acerca del conflicto de límites que afectó a Chile y Argentina el año 1978 la mayoría, un 73% de los participantes, respondieron que no tenían información acerca de este tema (Gráfico n° 3).



Del grupo que declara conocer información, más de la mitad indica que la ha obtenido por parte de su familia mientras los demás la han conocido a través de internet, la escuela u otras fuentes como se muestra en el siguiente gráfico.

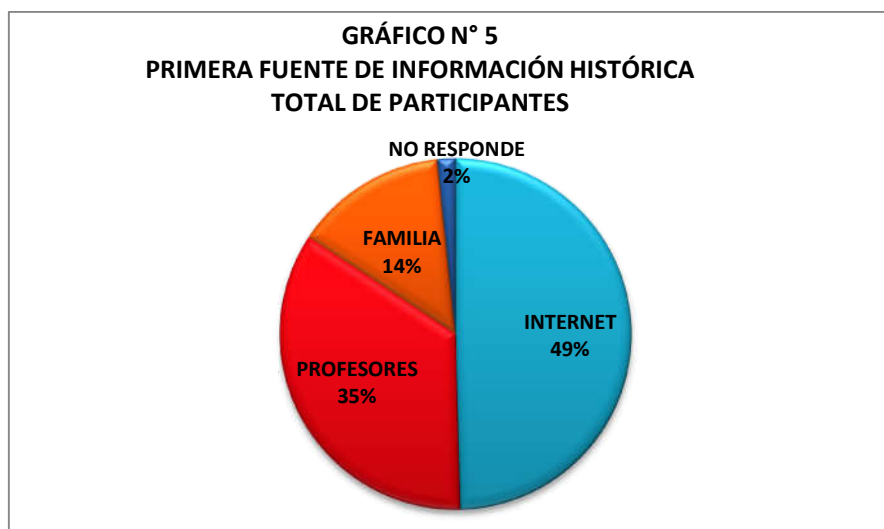


Llama la atención que un 73% de los participantes indique no tener información respecto al conflicto del año 1978, dado que se trata de una cuestión viva socialmente en la comunidad (Legardez, 2003, Pagès, J. y Santisteban, A. 2011), muy próxima a la realidad de los estudiantes y que afectó, directamente,

a la ciudad y a sus habitantes. Si, además, consideramos que en ciclos anteriores (6° año básico), los programas de estudio de la asignatura incluyen cómo contenido obligatorio conocer las principales características de la historia republicana de nuestro país, la definición de las fronteras políticas de Chile y sus dificultades, este conflicto cercano debería ser un tema que surgiera de manera casi espontánea dada la cercanía geográfica con Argentina.

De los que tienen algún antecedente, más de la mitad cita como fuente de información principal a sus familiares, para quienes lo ocurrido el año 1978 sigue siendo, todavía, un tema muy presente en sus vidas y conversaciones. Que los docentes de cursos anteriores optaran por no abordar este contenido o hacerlo sólo de manera superficial, podría explicar la falta de antecedentes acerca del conflicto, que exhiben la mayoría de estudiantes. Es claro que las decisiones que el profesor toma en el aula, determinarán la información que llegará al estudiante así como las fuentes y la metodología que utilizará para transmitírsela.

Cuando se pregunta a los estudiantes cuál es la primera opción a la que recurren cuando necesitan conocer información histórica, indican que es internet, siendo la segunda sus profesores de historia (Gráfico n° 5).



Que internet sea la primera opción a la que recurren los estudiantes cuando necesitan conocer información histórica, no es algo que sorprenda en las circunstancias actuales de disponibilidad y acceso a la información en red.

Aunque reconocen que hay que ser cuidadosos con algunas páginas, en los focus group, los estudiantes valoran la disposición y accesibilidad de internet a todo tipo de información.

CPN30: "Wikipedia es la más confiable para buscar información."

CMM6: "Internet es la fuente principal. Además que es muy accesible."

GMA11: "Nos dirigimos a los libros cuando no se encuentra la información en internet."

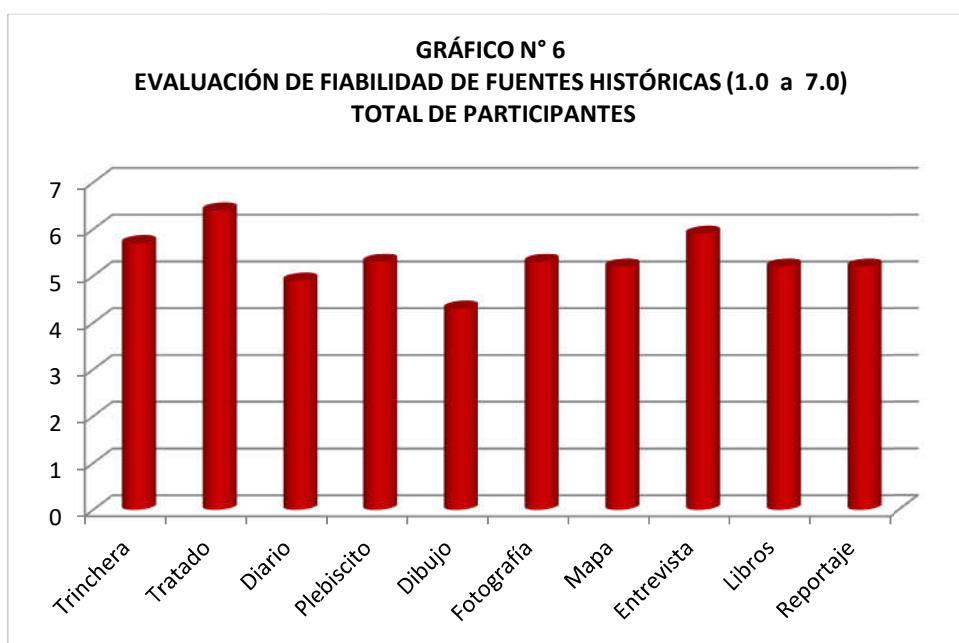
GMB21: "Mayormente Wikipedia. En un libro te tardarías media hora más en encontrarla en internet en dos minutos. Pero tú no estás seguro si esa información es 100% correcta."

Para un 35% de participantes, los profesores de historia continúan siendo el principal referente de información histórica, especialmente, en el aula. En todos los centros observados se prohíbe la utilización de dispositivos electrónicos, conectados a la red, en horas de clases, y son los propios docentes quienes se encargan de hacer cumplir esta disposición, pues consideran que permitirlo dificultaría la concentración y el orden de la clase. Sin embargo, como pudimos comprobar durante la observación en el aula (Clase n° 2 de Alfonso, Clase n° 2 de María y Clase n° 2 de Pablo), cuando se permite y orienta a los estudiantes para que accedan a fuentes de información disponibles en internet, con un objetivo definido, por ejemplo, contrastar el discurso del profesor o complementarlo con información aportada por la búsqueda, estos accesos enriquecen la discusión y el desarrollo de la clase. Al mismo tiempo, permiten a los estudiantes acceder a fuentes de información disponibles tanto en formatos físicos como digitales y compararlas favoreciendo su contraste, la discusión y trabajar aspectos del modelo de literacidad crítica.

5.2.- Los estudiantes y el uso de fuentes de información histórica en el desarrollo de su literacidad crítica

5.2.1- Fiabilidad de las fuentes de información histórica

Se pidió a los estudiantes que calificaran de 1.0 a 7.0 a un grupo de fuentes históricas primarias y secundarias, según el grado de confianza y utilidad que tuvieran para reconstruir los acontecimientos del año 1978. A continuación debían justificar la calificación otorgada a cada fuente. El gráfico n° 6 sintetiza las calificaciones otorgadas por los participantes a la fiabilidad de las fuentes.



Para los participantes la fuente que les parece más fiable para obtener información sobre el conflicto, es el Tratado de Límites firmado entre Chile y Argentina el año 1881, dado su valor jurídico. Lo califican con un 6,4 y lo explican de esta manera en el cuestionario:

CPN13: "Al ser un documento oficial gana credibilidad."

CMM10: "Da certeza de este hecho ya que es un tratado jurídico."

GMA20: "Una buena fuente de información, el tratado de límites oficial."

La entrevista a un participante en el conflicto es la segunda fuente mejor calificada con un 5,9.

CPN19: "Puede entregar una información confiable y verídica pero tal vez omite algunos detalles."

GMA4: "Estas entrevistas pueden ser más confiables, porque habla una persona que vivió los hechos que representan."

GMB3: "Es más fiable, porque habló de cómo fue ese proceso, además de que vivió toda la historia."

La calificación más baja, un 4,3, la obtiene una fuente iconográfica, un dibujo del siglo XIX, del barco inglés Beagle que navegó los territorios en conflicto.

CPN12: "Un dibujo no entrega mucha información y no es tan relevante"

GMA15: "Muestra nuestro territorio y le dejaría claro a los argentinos que los ingleses estaban en nuestro territorio."

GMB16: "No es muy confiable y no entrega mucha información, sólo como es el lugar y los barcos."

En cuanto a las fuentes secundarias incluidas en el cuestionario, las bibliográficas y los documentales televisivos, ambas obtuvieron la misma calificación, un promedio de 5,2. En cuanto a los libros y textos escolares de historia, los encuestados justifican esta evaluación de esta manera:

CPN19: "Son textos serios que pueden modificar la información dependiendo del país."

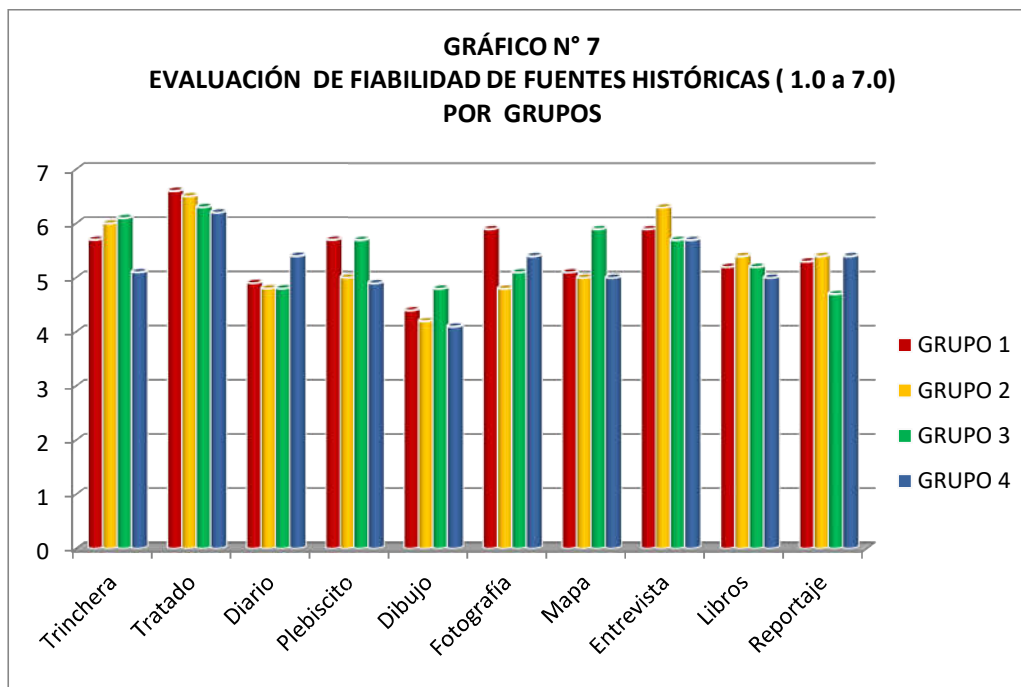
CMM28: "No siempre cuentan todos los hechos, sino que lo pasan todo muy superficial."

GMA14: "Yo creo que es más confiable porque estos libros son hechos para alumnos."

GMB3: "No es muy confiable ya que lo maneja el ministerio y siempre lo interpreta a su manera."

Las calificaciones asignadas a las fuentes en cada grupo participante no ofrecen diferencias significativas como se puede observar en el gráfico N° 7 (La

Tabla n° 1, que contiene la totalidad de las calificaciones de las fuentes por tipo y grupo, puede consultarse en la sección otros anexos)



En los focus group preguntamos cuáles de las fuentes, que se presentaron en el cuestionario, les parecían más confiables y los participantes de los 4 centros investigados señalaron a las fuentes orales y visuales como las más confiables. Tanto en el cuestionario como en el focus group destaca la confianza que les produce a los participantes el uso de fuentes orales para conocer la historia, no obstante sus limitaciones. Al respecto esto es lo que comentan:

GMB15: “La entrevista, porque pienso que si es una persona que estuvo en el momento en que ocurrió todo eso, es como más valioso su aporte”

CPN30: “Los testimonios orales nadie sabe si alguien le dijo antes a esa persona qué decir”

GMA18: “Testimonios orales. Sí, porque es de la persona que ha estado, que lo ha vivido”

Como sucede en los cuestionarios, los participantes en los focus group, consideran al texto del estudiante más objetivo que las otras fuentes de información histórica. Así lo explican:

GMB27: “Los libros de historia son más objetivos, porque no pueden poner las ideas sólo te pueden poner una información precisa”

GMB21: “Porque mayormente los libros de historia están hechos para los estudiantes para que aprendan lo que ha sucedido durante la historia ¿entiende? Entonces, si fuera una mentira, estarían enseñándonos mal”.

CPN17: “Los libros son como un fin, para enseñar algo objetivo a sus alumnos...Yo los libros de clase (*historia*) los doy por hecho...no podría estar en contra porque no dan opinión”

CPN20: “Es que cuando nos enseñan es como más objetivo. Son todos los hechos”

GMA9: “Es que depende, porque los libros casi siempre están hechos de manera objetiva si es para enseñar”

GMA10: “Los libros dan más información de lo que pasó, no dan opinión sólo quieren dar información”

CMM11: “Y ambas pueden estar manipuladas igual (*se refiere a los documentales y a los testimonios orales*), pero se trata de que los libros de historia estén menos manipulados para que no nos demos cuenta y podamos aprender”

CMM21: “Pero es que un libro no tendría por qué” (*porque no ser objetivo*).

No obstante, aunque la mayor parte de los grupos entrevistados considera al texto del estudiante como la fuente más objetiva, encontramos algunas opiniones divergentes, como las siguientes:

CPN30: “La mayoría de la gente no se da cuenta porque piensan que los textos están completos que tienen la información entera, pero no es así. Si uno compara un libro de historia chileno con un libro de historia argentino o de otro país, España, Brasil, no es lo mismo. Todos hablan, quizás de lo mismo, pero desde distintos puntos de vista”.

CMM11: “Eso pasaba mucho en los libros de historia (*refiriéndose a la presencia de la mujer en los libros historia*)...Mencionan así como...prostitutas y cosas así. Lo dicen, en cambio el hombre era...si tenía muchas mujeres no lo dicen, no lo mencionan sólo hablan de lo que hizo, de lo que tuvo que ver con la historia”.

GMA11: “Por ejemplo: Chile y Argentina...en un libro argentino... siempre va a decir que Chile tiene la culpa y siempre va a dejar a Argentina como la víctima, pero uno chileno va a hacer todo lo contrario”

GMB27: “Por ejemplo: digamos que estos son dos libros de distintos países, hablando del mismo tema, podrían tener dos distintas versiones acerca de un mismo conflicto en ambos bandos. Por ejemplo, uno hablaría de las repercusiones de lo que pasó en Argentina y el otro en Chile”.

En el cuestionario se les pidió que argumentaran cuál sería la manera más fiable para informarse y conocer acerca de los motivos, desarrollo y consecuencias del conflicto con Argentina. Estas son algunas de las respuestas tipo, recogidas en los cuestionarios.

CPN6: “En internet ya que puedes ver diversas fuentes de información con distintos puntos de vista del caso”.

CMM6: “Internet y libros históricos, porque con hartas fuentes podemos comprobar que es cierto y que no”.

GMA15 dice: “Con diferentes fuentes como diarios de la época, libros o abuelos en general, fuentes que sean confiables no de cualquier persona”;

GMB27 dice que recurriría a “Libros de distintas fuentes y países acerca del tema para tener una visión clara, también imágenes y documentales como acompañamiento visual”.

También en los focus group los estudiantes aluden a la consulta de una variedad de fuentes para lograr una visión más amplia acerca de un tema.

CPN30: “Es como que a todos les falta algo. Si uno compara yo leo un libro o una página o busco un vídeo, no sé, y toda esa información la junto, va a estar completo como todo”.

CMM11: “Es muy difícil. Probablemente no lo sepamos porque no estuvimos allí, pero puedes sacar un poco de todo...y ver las distintas caras del asunto”

GMB27: “Supongo que viendo distintas fuentes”.

La encuesta aplicada a cada profesor durante la entrevista, reflejó que las fuentes cartográficas, las fuentes audiovisuales contemporáneas (fotografías y

cine) y los textos escolares son las fuentes que utilizan con más frecuencia durante sus clases (se puede consultar el cuadro con los resultados generales de la encuesta a los profesores en la sección de Otros Anexos de este trabajo). Esto coincide con lo observado en las aulas donde los profesores participantes emplearon con frecuencia tanto los textos escolares, para realizar talleres con fuentes históricas, como mapas políticos para identificar organizaciones político- administrativas (Clase n° 3, Pablo), límites de unidades regionales (Clase n° 1 y 3, Alfonso), o distribuciones de población (Clase n° 3, María). Durante las clases no se enfatizó en una interpretación crítica de la información aportada por este tipo de fuentes.

Cuando hacen uso de fuentes disponibles en el texto escolar no se observa que se trabajen aspectos del modelo de literacidad crítica como la fiabilidad. Durante las entrevistas preguntamos a los docentes si solían trabajar este aspecto en sus clases cuando utilizaban fuentes históricas:

Alfonso: “Se hacen los comentarios durante el desarrollo de la actividad o al cierre cuando se habla de que esta fuente es de tal época, la escribió tal persona. Se trata de hacer esa conversación.”

María: “Tratando de confrontar más de una fuente te das cuenta de las tendencias y ahí logran ver si son confiables.”

Pablo: “No soy muy riguroso en ese sentido. Cuando utilizo imágenes me aseguro que sean confiables.”

Gabriela: “Con los chicos no. Busco fuentes fiables. Lo hago para mí. No hay tiempo para hacerlo.”

Observamos que para los estudiantes las fuentes primarias, específicamente las documentales jurídicas y orales, resultarían ser las más fiables para recabar información y reconstruir sucesos históricos como los del año 1978. En el caso de las fuentes jurídicas los participantes de este estudio aluden, directamente, al Tratado de Límites de 1881 firmado y reconocido por Chile y Argentina, lo cual le daría mucha fiabilidad a la información que contiene, pues es el tratado vigente. Pensamos que el uso extensivo que se hace de la cartografía política en el aula de historia, especialmente, la relacionada con la definición de límites

con países vecinos, reafirmaría la percepción que tienen los estudiantes acerca del valor intrínseco de los tratados de límites firmados por Chile.

Tanto en la información aportada en el cuestionario como en los grupos focales, los estudiantes hacen una valoración positiva de la información que pudieran obtener de fuentes orales, es decir, de personas que vivieron en la época y participaron en los sucesos. Pensamos que al tratarse de hechos relativamente recientes, este tipo de fuentes puede resultarles mucho más fiables, atractivas y hacer sentir a los estudiantes como cercanos los acontecimientos que fueron vividos en primera persona por sus protagonistas. En la encuesta los profesores mencionan escasamente las fuentes orales, como fuentes que utilicen en sus clases, por lo cual los estudiantes no tendrían demasiadas oportunidades de familiarizarse con el trabajo con este tipo de fuentes, para conocer sus posibilidades y limitaciones.

Para los estudiantes, en general, las fuentes primarias como las jurídicas y orales, serían mucho más fiables que fuentes secundarias como los libros de texto y los documentales, que pudieran tener una visión más interesada de los acontecimientos. Los estudiantes entrevistados consideran al texto escolar más objetivo que otras fuentes documentales, cartográficas, estadísticas, audiovisuales y orales, porque piensan que podrían sufrir algún grado de alteración o intervención muy importante, aunque un grupo alude a que el texto escolar tampoco es del todo fiable, porque a cada país le interesará incluir en él una visión que favorezca su propio relato de la historia. Pensamos que la amplia distribución en los centros educativos y la utilización permanente que los profesores hacen de los textos escolares en las clases, contribuyen a que los estudiantes los vean como una herramienta de referencia más fiable, preparada para presentar la información de manera objetiva.

Tanto en el cuestionario como en los grupos focales, los estudiantes reconocen que ninguna fuente por sí sola es suficiente para informarse sobre un episodio histórico y valoran positivamente la diversidad de fuentes, como un factor que puede ayudarles a una comprensión más acabada de un suceso o un personaje histórico. Sin embargo, como pudimos comprobar durante la observación, los estudiantes no están familiarizados con el trabajo con una

variedad de fuentes históricas pese a su disponibilidad. En el aula no se suele trabajar con una diversidad de fuentes de información, ni se realiza una interpretación crítica de las mismas o se contrastan con otras fuentes. Cuando los profesores las utilizaron se solía hacer un análisis formal y textual de cada fuente por separado o bien empleando alguno de los talleres sugeridos en el texto del estudiante sobre análisis de fuentes, siguiendo un procedimiento preestablecido cuyo objetivo era reforzar o ampliar información recibida en las clases y obtener una calificación. No se observa una intencionalidad de conducir al grupo a cuestionar la fiabilidad de las fuentes que utilizan en sus clases ni las que se encuentran en el texto del estudiante.

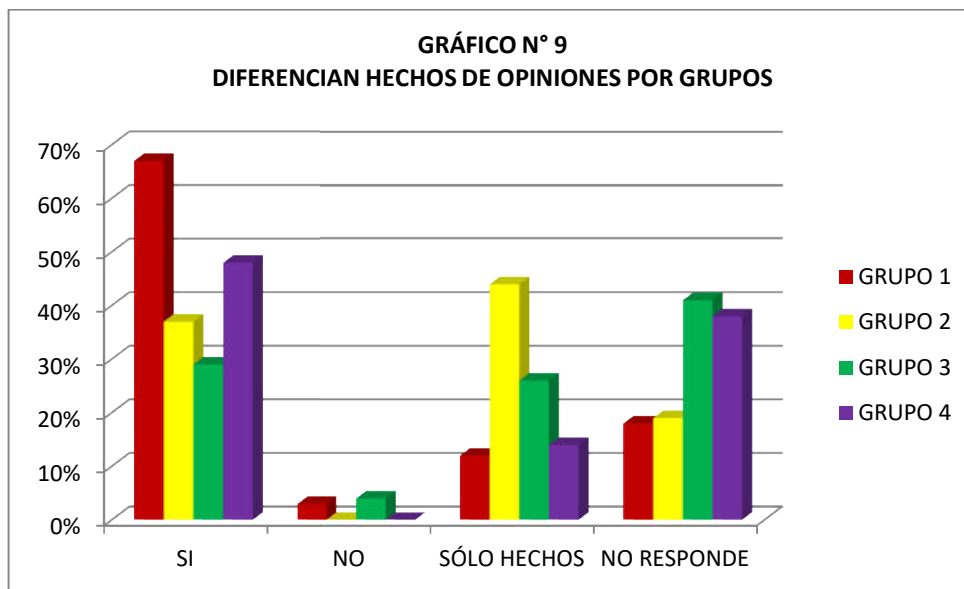
Como indican los profesores entrevistados, son ellos mismos quienes se encargan de buscar o seleccionar la fuente y comprobar su fiabilidad antes de ser utilizada en el aula de historia. Es el docente y las decisiones que adopta dentro del aula las que condicionan el tipo y la forma como se utilizarán las fuentes de información histórica en la clase. Pensamos que cuando deben buscar información en internet, los estudiantes siguen un patrón parecido, es decir, se limitan a buscar información concreta sobre un tema o personaje, acudiendo a alguna fuente secundaria que les parece más confiable y sin consultar ni acudir a fuentes primarias o analizar una variedad de fuentes.

5.2.2- Hechos y opiniones en las fuentes históricas

Pedimos a los participantes que lean e identifiquen en una fuente secundaria, redactada por un historiador chileno, dos hechos y dos opiniones sobre los derechos históricos de Chile y Argentina en la Región Patagónica. Los resultados generales los podemos ver en el gráfico n° 8.



Observamos que un 46% de los 121 estudiantes encuestados, son capaces de establecer diferencias entre hechos y opiniones en el texto histórico, mientras un 24% sólo es capaz de identificar los hechos, y hay un 28% que no responde a la pregunta. Los resultados por grupos participantes en cada centro podemos observarlos en el gráfico N° 9.



Observamos que un porcentaje significativamente alto de los estudiantes del grupo n° 1, un 67%, son capaces de distinguir hechos de opiniones en el texto. De los grupos restantes sólo el n° 4, integrado por 29 estudiantes, se encuentra sobre la media, con un 48% que logra identificar hechos y opiniones en el texto. El grupo n° 3 exhibe los resultados más bajos, ya que sólo un 29% logra diferenciar entre hechos y opiniones en el ejercicio y el 26% sólo identifica

hechos. Además es el grupo menos numeroso con 27 participantes y el que menos responde con un 41%. En el grupo n° 3, formada por 32 estudiantes, un 37% es capaz de diferenciar entre hechos y opiniones en el texto histórico, mientras un significativo 44%, sólo identifica hechos.

Durante los focus group los participantes reconocen que la asignatura de historia les ha enseñado a diferenciar hechos de opiniones aunque no explicitan de qué manera y los grupos n° 2 y n° 3, hacen alusión a la asignatura de Lengua y Literatura, como la que les ha enseñado a hacerlo.

MM11: “Es que todo se relaciona, porque tú no puedes interpretar un texto histórico sino sabes interpretar nada. Entonces eso empieza en lenguaje.”

MM21 indica que: “Sí. Lo aprendimos en lenguaje”.

GMA9 añade: “Es que eso es básico. Cuando uno va creciendo ya va sabiendo que es opinión y que es un hecho”.

GMA17 dice: “Yo creo que más lenguaje nos ayuda a diferenciar hechos de opiniones”

Ambos grupos son los que menos logran diferenciar hechos de opiniones y los que tienen un porcentaje más alto de estudiantes que logran identificar sólo los hechos. Durante las entrevistas preguntamos a sus profesores cómo utilizan las fuentes históricas para que sus estudiantes diferencien hechos de opiniones.

María profesora del grupo n° 2: “Las leen, separando ideas principales de secundarias y se va discriminando. Preguntar al documento es un buen método.

Pablo profesor del grupo n° 3: “Prensa por ejemplo. La trabajo como fuente, pero que identifiquen hechos y opiniones, no. Tipo de fuente, cuando fue publicada, pero no difícil, hechos y opiniones, no.”

Los estudiantes del grupo N° 1, obtienen el mejor resultado en este ítem, pues un 67% de sus 33 integrantes es capaz de diferenciar hechos de opiniones en la fuente secundaria. En la entrevista grupal indican que, la asignatura de historia les ha ayudado a diferenciar, que es un hecho y que es una opinión cuando analizan un documento.

CPN33 explica cómo se lo han enseñado: “Por ejemplo, cuando es algo objetivo que es un hecho, algo que no puedes opinar contra eso. Y algo subjetivo, que te está dando lo que piensa de tal cosa”.

CPN30 expresa que: “El hecho es algo objetivo que te da la información que lo respalda con algún otro hecho. En cambio la opinión es algo así como se cree o se opina que”.

El profesor del grupo comenta en la entrevista que hace uso de las fuentes secundarias en sus clases intentando contrastar al menos 3 opiniones o visiones sobre un hecho o proceso.

Alfonso: “Utilizamos un cuadro comparativo, donde va el nombre del autor, idea principal, secundarias y así van haciendo con los dos o tres autores para ir diferenciando...entonces tú puedes lograr más o menos identificar que los alumnos diferencien las ideas por cada autor, su posición”.

Los resultados generales permiten observar que un 46% de los estudiantes lograron diferenciar hechos de opiniones en un texto histórico de mediana complejidad, mientras un 26% no lo hace. Si consideramos que la información contenida en el texto no es desconocida para los estudiantes, pues la han considerado en niveles anteriores y que, transversalmente, en todas las asignaturas del currículum debieran estar trabajando la dimensión cognitiva intelectual sobre la utilización de una diversidad de fuentes de información, desde 7° año Básico (Bases curriculares 7° básico a segundo año medio, página 26), pensamos que se trata de resultados esperables.

Un 28% de los participantes, prácticamente 1 de cada 3, no responde a la pregunta y no menciona ninguno de los hechos, que aparecen claramente explicitados en los primeros párrafos del texto, en forma de fechas de expediciones o descubrimientos. Creemos que esta actitud no se debe al instrumento en sí mismo o a su redacción o extensión, dado que esta pregunta se encuentra al inicio del cuestionario, el instrumento fue aplicado por ítems y dispusieron de 3 clases para responderlo. Este resultado se explicaría por las dificultades que tienen algunos estudiantes para trabajar con fuentes de información escritas, de cualquier tipo, para su lectura y comprensión. Como comprobamos durante los períodos de observación, algunos estudiantes

manifestaron en el aula enormes dificultades en la lectura y comprensión de textos cuando los docentes les pidieron colaborar en su lectura y análisis (Clase n° 2 María y Clase n° 3, Gabriela). Al mismo tiempo, creemos que no se estaría favoreciendo en algunos de los centros y asignaturas, incluida la de Historia y Ciencias Sociales, un enfoque transversal basado en la utilización de una diversidad de fuentes para obtener, contrastar y evaluar información.

Aunque existen diferencias en los resultados de los 4 grupos participantes, en todos hay estudiantes que logran diferenciar perfectamente hechos y opiniones en el texto histórico. No obstante, llaman la atención los resultados del grupo n° 1 donde 2 de cada 3 estudiantes son capaces de hacerlo, mientras en los grupos restantes prácticamente sólo 1 de cada 3 lo hacen. Al observar a este grupo y su profesor en el aula (Clase n° 2 y n° 3, Alfonso), notamos que se muestran mucho más participativos que los grupos restantes y, en promedio, realizan más preguntas. Cuando trabajan con fuentes lo hacen de manera individual o en parejas, guiados por el profesor, y socializando constantemente sus resultados. Procuran no sólo extraer información, sino contrastarla con otra que ya tienen, como señala su profesor en la entrevista:

Alfonso: “En este colegio los alumnos son bastante inquisitivos, perceptivos. Traen comentarios e información de sus hogares y te sorprenden. Por ejemplo “el lado B” de un personaje que vimos en clases....Los mismos alumnos siguen buscando información, acceden por sus propios medios y te encuentras con estudiantes que tienen una opinión crítica frente a un proceso que tú planteaste... las líneas de trabajo que tiene el colegio *permiten* sentar las bases para que en la educación superior consoliden un *discurso alternativo*”.

Este testimonio guarda relación con lo sustentado por las Bases Curriculares de 7° año básico a 2° año medio, donde en la dimensión cognitiva- intelectual, propone como Objetivos de Aprendizaje Transversal que los estudiantes sean capaces de:

- “Desplegar las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente.

- Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico.” (Bases Curriculares de 7° año básico a 2° año medio, página 26)

Los estudiantes de este primer grupo son capaces de continuar interactuando con fuentes de información más allá de las clases de historia y del discurso del profesor, siendo capaces de proponer discursos alternativos. Durante el período de observación el profesor, Alfonso, utilizó una variedad de fuentes históricas y, en las clases y talleres desarrollados con los estudiantes, observamos que el docente se encargó de contrastar más de un tipo de fuente, estableciendo diferencias en la información que podían obtener de cada una (Clases n° 2 y n° 3). En su caso privilegia el trabajo individual o por parejas al utilizar fuentes históricas y no realiza una lectura conjunta de la fuente, para posteriormente hacer preguntas a los estudiantes sobre lo leído, como se observó en las aulas de los grupos 2 (Clase n° 2), grupo 3 (Clase n° 4) y grupo 4 (Clase n° 3).

De la información obtenida a través de los grupos focales y la observación en el aula, notamos que el trabajo con fuentes históricas que hacen los estudiantes de los grupos n° 2, 3 y 4, se sustenta en una lectura conjunta y fragmentada de una fuente seleccionada y proporcionada por el profesor donde, al finalizar cada lectura, se realizan algunas preguntas, que no siempre responden los estudiantes o, a veces, es el mismo docente quien lo hace. No se utiliza más de una fuente de información histórica a la vez y, por lo tanto, no se contrasta información proveniente de fuentes diversas.

Los grupos n° 2 y n° 3, son los que menos logran diferenciar hechos de opiniones en el cuestionario, y los grupos que consideran que es Lengua y Literatura la asignatura que más les ha ayudado a establecer estas diferencias. Al mismo tiempo, durante la observación percibimos que dentro de estos grupos existen estudiantes que presentan serios problemas de precisión, pronunciación y fluidez, en el momento de leer en voz alta. Pensamos que la metodología empleada por los docentes, centrándose en una fuente de información, por lo general documental escrita, leída y socializada por todo el curso al mismo tiempo, respondiendo a preguntas formuladas por el profesor

casi de manera textual, no resulta la más apropiada para enseñar a diferenciar hechos de opiniones en las clases de historia. Tal vez esa es la razón que explicaría que los estudiantes de ambos grupos, perciban la asignatura de Lengua y Literatura como una asignatura que les ayuda más a lograr diferenciar entre hechos y opiniones que la asignatura de historia. Si a eso agregamos los problemas de lectoescritura que presentan algunos de los estudiantes encuestados, eso podría explicar, en parte, los resultados de los grupos n° 2, 3 y 4, y que sean estos dos últimos los que menos responden a la actividad propuesta con un 41% y un 38%, respectivamente.

5.2.3. Análisis de la intencionalidad e ideología en las fuentes de información histórica

En el cuestionario y grupos focales, los estudiantes debían leer, analizar e interpretar fuentes primarias y secundarias relacionadas con el conflicto chileno- argentino de 1978, intentando percibir en ellas la intencionalidad e ideologías subyacentes. Con este objetivo utilizamos: *fuentes orales directas* (declaraciones de un almirante de la armada argentina participante en el proceso), *fuentes gráfico- documentales* (prensa del año 1978 de Chile y Argentina), y *fuentes historiográficas* (interpretación de los problemas de límites entre ambos países de parte de un historiador chileno). Complementariamente en los grupos focales utilizamos fuentes de información en soporte digital, que es el más utilizado por los estudiantes, con el fin de contrastar la información aportada por el cuestionario. Para ello utilizamos titulares de diarios on line con *noticias sobre el desarrollo del Conflicto Mapuche en la Araucanía* y un vídeo donde *3 historiadores chilenos entregan su visión sobre Diego Portales*, personaje de la Historia de Chile, y a quien en los programas y textos de estudio se le presenta como a uno de los fundadores del orden republicano.

5.2.3.1.- Fuentes orales e historiográficas

Como primer ejercicio solicitamos a los estudiantes que leyeran y analizaran una fuente primaria, la declaración de un capitán de navío, jefe de la flota de mar argentina, respecto al conflicto de límites con Chile. En los gráficos n°10 al n° 14, observamos los resultados por total de participantes y por grupos.

GRÁFICO N° 10
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N°1 TOTAL DE PARTICIPANTES



Más de un tercio de los participantes no responden a esta pregunta (34%). Hay un 12% que no identifica ni el pensamiento ni la ideología del autor, mientras un 35% sólo identifica su pensamiento explicitado en la declaración. Un 19% es capaz de identificar tanto lo que piensa este testigo como la ideología nacionalista que subyace tras su declaración. Los resultados de los grupos n° 2, 3 y 4 siguen una tendencia similar (gráficos n° 12 al n° 14), no así el grupo n° 1, donde sólo el 12% de este grupo no responde a la pregunta y un 37% identifica tanto el pensamiento como la ideología del testimonio (Gráfico n° 11).

GRÁFICO N° 11
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 1 (GRUPO N° 1)



GRÁFICO N° 12
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 1 (GRUPO N° 2)



GRÁFICO N° 13
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 1 (GRUPO N° 3)



GRÁFICO N° 14
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 1 (GRUPO N° 4)



En un segundo ejercicio los participantes debían identificar en una fuente secundaria el pensamiento y la ideología de un historiador chileno, con respecto al conflicto de límites con Chile. En el gráfico n° 15, podemos observar los resultados del total de participantes para esta fuente.



En el gráfico precedente, se observa que aumenta a un 45% el porcentaje de los estudiantes que no responden a la pregunta, y se mantiene en un 12%, el porcentaje que no identifican ni el pensamiento ni la ideología subyacente en el texto histórico. El porcentaje de quienes identifican el pensamiento es similar al texto n° 1, un 31% y hay un descenso en el porcentaje de estudiantes que detectan pensamiento e ideología a un 12%. Los resultados por grupos se muestran en los gráficos n° 16 a 19.



GRÁFICO N° 17
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 2 (GRUPO 2)

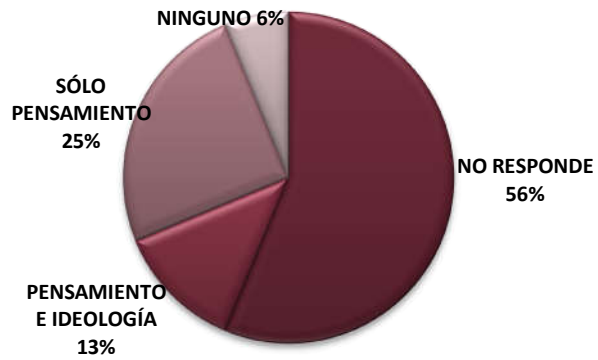


GRÁFICO N° 18
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 2 (GRUPO 3)

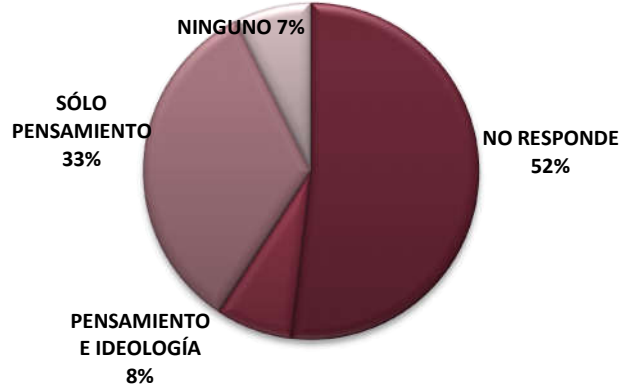
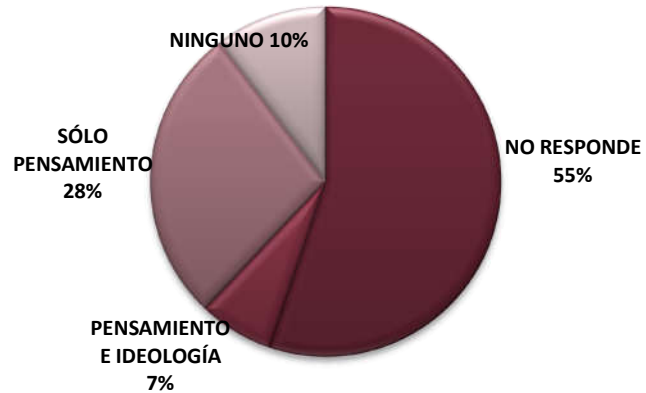


GRÁFICO N° 19
IDENTIFICAN PENSAMIENTO E IDEOLOGÍA
EN EL TEXTO N° 2 (GRUPO 4)



Mientras en los grupos n° 2, 3 y 4 el porcentaje de estudiantes que no responde a la pregunta supera el 50%, en el grupo n° 1 sólo el 21% no responde este ejercicio y un 18% identifica pensamiento e ideología, el porcentaje más alto de los 4 grupos. En ambos ejercicios los resultados generales siguen una tendencia parecida, por ejemplo, hay un 12% de estudiantes que no identifican ni el pensamiento ni la ideología de ninguna de las dos fuentes. Es probable que dentro de este grupo se encuentren los estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje, que forman parte del Programa de Integración Escolar (P.I.E) y que reciben apoyo pedagógico (aproximadamente unos 15 estudiantes), tal cual pudimos observar en el aula, en todos los grupos participantes.

Hay una tercera parte de los participantes que sólo identifican el pensamiento de los autores de ambas fuentes. Identifican lo que piensa el autor del testimonio directo (fuente primaria), como el pensamiento del historiador (fuente secundaria), 35% y 31%, respectivamente. Esto podría indicarnos que hay un grupo concreto de los participantes que es capaz de extraer de un texto escrito las ideas principales, que se encuentran explícitas en él, e incluso, pudieran formar parte del mismo grupo que es capaz de diferenciar hechos de opiniones, como se observa en el gráfico n° 8 donde un 46% de los participantes lo logra.

En la fuente primaria (la declaración del capitán de navío argentino), un 19% de los participantes logran identificar tanto el pensamiento como la ideología del testimonio, mientras en la fuente secundaria (Interpretación del historiador chileno) este porcentaje baja al 12%. También aumenta el porcentaje de no respuesta al ejercicio con la fuente secundaria, de un 34% a un 45%. He aquí algunas de las respuestas del cuestionario en relación a la fuente primaria y al pensamiento del autor y a la ideología nacionalista subyacente tras su testimonio:

CPN12: "Porque es argentino y defiende a su país, esté en lo correcto o no"

CMM11: "Porque probablemente era de pensamiento nacionalista y consideraba que a su país le pertenecían esos territorios"

GMA20: "Porque es nacionalista"

GMB27: "Arrogancia y un nacionalismo extremo cuentan"

Respecto a la fuente secundaria (interpretación histórica), y al pensamiento e ideología subyacente, transcribimos algunas de las respuestas del cuestionario:

CPN10: "Por la manera que tiene cada país, además se nota que está del lado de Chile, así que quizás sea chileno"

CMM20: "Porque está defendiendo a Chile según las cosas que le han inculcado"

GMA20: "Porque debe saber de lo que habla o ser chileno"

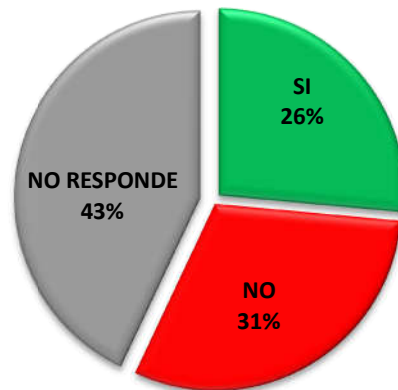
GMB21: "Tal vez porque es chileno y tiene algún conflicto"

Éste resultado pareciera indicar la dificultad que tienen los estudiantes para identificar las ideologías presentes en las fuentes de información utilizadas por los docentes, sobre todo, cuando se tratan en el aula temas controversiales o vivos socialmente, como son los problemas fronterizos o territoriales. Parece ser mayor la dificultad que encuentran cuando deben identificar ideologías en las fuentes secundarias, como pudieran ser las interpretaciones históricas disponibles en los textos de estudio. Probablemente podría deberse a que se trabajan poco o cuando se usan no se comparan distintas interpretaciones, por lo que los estudiantes no están familiarizados con las particularidades del discurso historiográfico.

5.2.3.2.- Fuentes gráfico- documentales

Pedimos a los participantes que identificaran el posicionamiento de la prensa de Chile y Argentina frente al conflicto el año 1978, para luego compararlas. Para ello incluimos en el cuestionario imágenes de las portadas de diarios chilenos y argentinos del mes de diciembre, el más crítico del conflicto de límites. Estos son los resultados obtenidos.

GRÁFICO N° 20
DETECTAN INTENCIONALIDAD EN LA PRENSA ARGENTINA
TOTAL DE PARTICIPANTES



Un 57%, de los participantes respondió a la pregunta. De ellos un 26% logra identificar la intención del diario “El Clarín”, de favorecer con sus titulares la posición negociadora de Argentina frente a la intransigencia y el belicismo chileno. Al mismo tiempo, este grupo reconoce la influencia que tenía en la prensa argentina encontrarse bajo una dictadura militar. A continuación, algunas de las respuestas:

CPN10: “Muestran un Chile conflictivo y Argentina victimizada por él, además de los problemas, reclamos y acusaciones hacia la ONU. Esto es para *patriotizar* a los argentinos y que estén de su lado...Sí, pues la dictadura controla la prensa y la publicidad a su favor, es decir, para que las personas los apoyen”

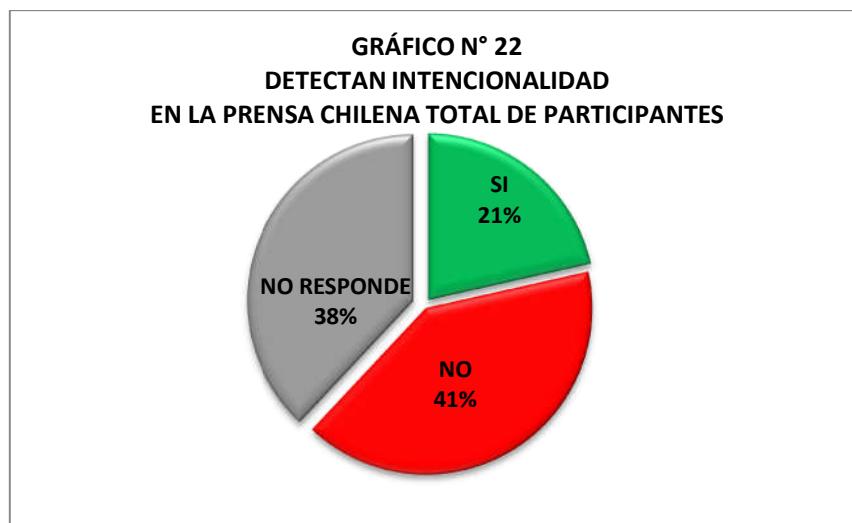
CMM24: “Argentina intenta informar que Chile se negaba a ceder sus tierras y que todo estaba a favor chileno... Sí, porque la información era procesada, editada e intervenida desde un punto de vista en el que beneficiara a Argentina. También porque se pudo haber escondido información”.

GMA11: “Que Chile es el que causa los problemas respecto a las negociaciones y es el culpable de los conflictos, porque así hacían que la gente los apoyará en ese momento... Sí, porque así todos apoyarían a Argentina y nadie estaría en contra, ni tendrían problemas con el gobierno”.

GMB19: “Que Chile está haciendo mal, porque los titulares dejan mal parado a Chile... Sí, ya que había dictadura militar se podía alterar lo que se dijera de Chile”.



En el gráfico n° 21, observamos que en los grupos n° 2, 3 y 4, más del 50% de los participantes no responde a esta pregunta, lo cual no ocurre en el grupo n°1 que, en general, a lo largo del cuestionario tiene un porcentaje muy alto de respuesta. En los grupos n° 1, 3 y 4, una tercera parte de los estudiantes logran detectar la intencionalidad en los titulares de la prensa argentina, no así en el grupo n° 2 donde sólo un 12,5% lo logra.



Se registra una leve disminución, de un 26% a un 21%, el porcentaje de estudiantes que son capaces de identificar intencionalidad en la prensa chilena respecto a la Argentina. (Gráfico n° 20). Estas son algunas de las respuestas a la pregunta del cuestionario:

CPN17: “Estos diarios sólo quieren victimizar a Chile, porque le echan toda la culpa a Argentina... Sí, porque manipulan la publicidad a su conveniencia”.

CMM20: “La posición que tomaron los chilenos en estos diarios fue de que la mayor parte de la culpa lo tenían los argentinos... Obviamente, iba a influir ya que no querían que sus habitantes pierdan la calma y por lo mismo omitían algunas cosas”

GMA20: “Intentan dejar mal a Argentina y dejar a Chile como un país firme... Sí, por la dictadura que intentaba hacer creer a Chile que tenía la razón”.

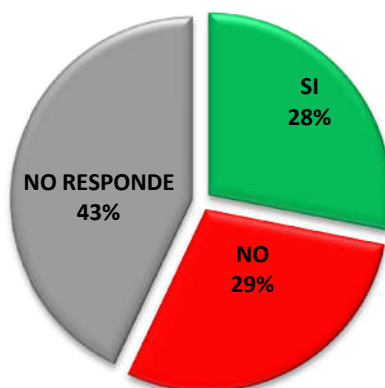
GMB27: “Argentina es mala y Chile sólo una víctima... Sí los medios de comunicación están controlados por la dictadura, por lo tanto la información será modificada para favorecer a Chile”.



En el gráfico n° 23 observamos una disminución en el porcentaje de estudiantes que identifican intencionalidad en la prensa chilena respecto a la prensa argentina, específicamente en los grupos n° 3 y n° 4. En el caso del grupo n° 3, un 37% identifica intencionalidad en los titulares de la prensa argentina y sólo un 11% lo hace en los titulares de la prensa chilena, al igual que el grupo n° 4 donde un 27,5 % identifica la intencionalidad en la prensa argentina y sólo un 13% identifica intencionalidad en la prensa chilena (Gráfico n° 21).

A continuación presentamos los resultados de la comparación entre los titulares de los diarios de ambos países

GRÁFICO N° 24
DETECTAN INTENCIONALIDAD EN LA PRENSA
CHILENA Y ARGENTINA TOTAL DE PARTICIPANTES



Cuando comparan los titulares de ambos periódicos, el porcentaje de estudiantes que logra identificar intencionalidad en las fuentes aumenta a un 28%, respecto a cuándo se consideran los titulares de la prensa argentina y chilena por separado (26% y 21% respectivamente). Estos son algunas respuestas de los participantes cuando compararon ambos periódicos:

CPN1: “La similitud que encuentro es que el de cada país está a favor del propio país y muestra de mala manera al otro, lo demuestra como enemigo”.

CMM32: “Que en el diario argentino la culpa la tiene Chile y en el diario chileno la culpa la tiene Argentina. Los dos países hicieron cosas malas”.

GMA18: “Puede ser que se están intentando dejar los dos países bien ante su pueblo. Cada uno se victimiza sobre lo que está pasando en realidad, los dos piensan que tienen la razón”.

GMB29: “Que los dos hacen ver a sus países como víctimas”.



Los resultados por grupos permiten observar que cuando los participantes comparan los titulares de los periódicos de ambos países, para detectar intencionalidad, los resultados mejoran, al menos, en 3 de los 4 grupos participantes (Grupos n° 1, 3 y 4). Cuando se intenta identificar la intencionalidad en cada uno de los periódicos por separado, los resultados muestran que les resulta más fácil identificar la intencionalidad en el diario argentino que en el chileno.

En los grupos focales, nuevamente, presentamos a los participantes los titulares de los periódicos de los diarios de Chile y Argentina del año 1978, en un formato más grande y les pedimos compararlos para detectar intencionalidad. Observamos, que al igual que sucede en las respuestas de los cuestionarios, los estudiantes son capaces de identificar con más facilidad la intencionalidad que hay en las fuentes gráfico- documentales, cuando les presentamos los titulares y les pedimos compararlos. Incluso son capaces de visualizar algún grado de manipulación en la manera como se presentan esos titulares Estas son algunas respuestas:

CPN20: "Crear populismo. Hacer que la gente piense que el otro país...como para ponernos más en conflicto. O sea mantener la ideología del país."

CMM6: Por ejemplo, el chileno dice la opinión de Chile, lo que estaría a favor de Chile...En Argentina están a favor de los argentinos al dar información sobre Chile.”

GMA18: “Intentan dejar mal a un país frente al otro para que la población se ponga de parte de ellos.”

GMB21: “En el apoyo a su país. Dicen que ya, por ejemplo, en Argentina que los chilenos les están haciendo daño a Argentina y los chilenos dicen que los argentinos les están haciendo daño a ellos, entonces más apoyan a su país.”

La información aportada por los docentes participantes a través de las entrevistas, pone de manifiesto que cuando utilizan en sus clases la comparación y contraste de fuentes históricas, sus estudiantes están en mejor condición de identificar la intencionalidad y la ideología que pudiera subyacer tras una fuente de información histórica, incluso los intentos de manipulación que pudieran existir tras una fuente o la carga ideológica en el relato del profesor.

Pablo: “Utilicé varios artículos para trabajar la unidad. Con la ayuda de estos artículos pudieron visualizar el contexto de la época. Ahí se podía ver la carga ideológica de parte mía, al ver la cuestión social, el proletariado tenía un mayor realce para mí, en cuanto a contenido.”

Gabriela: “Por medio de la comparación. En tercero medio por ejemplo. Allí se ve historia de Chile Contemporánea. El tema marca el uso de fuentes y su tipo, para mí. Ejemplo: los diarios de los años 70”.

Alfonso: “Cuando los alumnos contrastan visiones yo suelo decirles, esta persona escribe bajo este prisma, esto se redactó bajo estos criterios editoriales o un noticiero, por ejemplo, este canal de televisión es de esta tendencia.”

María: “Cuando vemos una fuente busco la biografía del autor de la fuente. Se puede ver la tendencia...Por ejemplo les pido que busquen noticias en los medios. Cada uno tiene un dueño y esa persona tiene su forma de pensar, tendencias, líneas editoriales...Una noticia, una carta siempre va a tener intencionalidad. Hay que conocer la historia del personaje y verás si te manipulan o no...sino yo también puedo manipular y decir que lo que dice este autor es muy bueno. Y esto se hace, la línea es muy débil.”

Los resultados para esta fuente parecen indicar que existe una mayor predisposición para detectar intencionalidad en la prensa escrita del otro país y no tanto en el propio, cuando se analizaron las fuentes gráfico- documentales por separado. Pareciera influir en este resultado la desconfianza histórica entre ambos países en temas de frontera alimentada en los textos educativos, así como la inconsciencia de los propios prejuicios estimulados por la historia reciente de ambos países. Esta situación cambió cuando tuvieron la oportunidad de contrastar y comparar las fuentes, pues aumentó el porcentaje de estudiantes que detectó intencionalidad en los titulares de la prensa de ambos países. La comparación es positiva dado que permite que algunos de los estudiantes incorporen en sus explicaciones el concepto de manipulación en las fuentes de información y lo relacionen con la situación de dictaduras militares, que vivían tanto Chile como Argentina en ese período. Es lo que se puede observar en algunas de las respuestas que dieron en los cuestionarios y en los grupos focales.

5.2.3.3 – Fuentes gráfico- documentales digitales. El Conflicto Mapuche en la Araucanía.

Durante la aplicación de la entrevista a los grupos focales se pidió a los estudiantes que leyeran y analizaran 4 noticias de diarios digitales en relación al desarrollo del conflicto Mapuche en la Araucanía, centrándose en los titulares. A continuación les preguntamos si notaban alguna tendencia en la manera de enfocar la noticia. Todos los grupos la perciben y la explican de la siguiente manera:

CPN20: “Hay diarios como que los respaldan y otros...que evidencian los ataques que han cometido”

CPN30: “En la tercera dice que aumenta la violencia de parte de los indígenas y en The Clinic dice que los Mapuches tienen derechos sobre sus cosas, sobre hacer cosas, como que están...justificando la violencia de los Mapuches y en el otro dicen que son violentos... Justifica la violencia. Tienen derecho a pelear”.

CMM6: “Es que en realidad lo que hacen las noticias como en internet es hacer quedar mal al pueblo Mapuche. La mayoría lo hace”.

CMM11: “Ésta es bastante ofensiva (señala al titular: *Informe revela que violencia de connotación indígena aumentó el primer semestre*)...Ellos muestran solo una cara de los Mapuches.”

GMA9: Para desinformar a la gente, porque después se hacen encuestas en relación a eso...Si la gente está desinformada o es ignorante del tema es más fácil manipularla. ¿Nunca ha visto “Matrix”? (dirigiéndose al moderador). Dicen que los robots eliminaron a toda la especie humana y le hicieron vivir un sueño, como que vivían normalmente, pero hay personas que se dieron cuenta de eso y pudieron salir del sistema y lo mismo se aplica con la información. Por eso hay películas así, para que la gente se dé cuenta de lo que está pasando afuera”.

GMA18: “Yo creo que son manipuladas porque a veces el gobierno le paga a las noticias para que omita o agrave situaciones. Hacer creer a la población otra cosa”.

GMB21: “Es que las noticias y el gobierno siempre da que los Mapuches tienen la culpa de todo y que son muy agresivos...Y el caso es que siempre dejan mal a la gente, a los Mapuches, como si fuera la culpa de ellos de todo. La culpa de todo se la echan a ellos, y tienden a ser amarillistas”.

GMB27: “Sí encontré algo, sólo hay que compararlo. La Tercera se alinea con cierto bando que sería el Estado, más que con los Mapuches, mientras que The Clinic dice que: *Mayoría de chilenos afirma que Mapuches tienen derechos de propiedad sobre tierras ancestrales*, en pocas palabras se puede decir que The Clinic está en un bando neutral o está en un bando más hacia el pueblo Mapuche, a diferencia del diario más común”.

La realización de este ejercicio permitió observar, que al igual como sucedió con las fuentes gráfico- documentales (titulares de los diarios de Chile y Argentina el año 1978), cuando los estudiantes tienen la oportunidad de comparar este tipo de fuentes, les resulta menos dificultoso detectar intencionalidad, e incluso manipulación en las fuentes de información.

5.2.3.4.-Fuentes historiográficas en vídeo. Visión de 3 historiadores chilenos sobre el rol de Diego Portales en la Historia de Chile.

En la parte final de cada entrevista al grupo focal se exhibía un video de aproximadamente 3 minutos de duración, con el objetivo de que los

participantes identificaran la ideología subyacente tras la interpretación que cada historiador hace de Diego Portales. Al ser consultados todos los grupos perciben diferencias en las visiones que presenta cada uno de los historiadores, aunque también encuentran algunas coincidencias. Estos son algunos comentarios al respecto de los estudiantes del grupo n° 1:

CPN20: “Yo creo que los tres usan datos específicos para apoyar su idea. Por ejemplo uno decía que era un enemigo de la patria, usa datos como que destruye plantaciones, que creo policía secreta...”

CPN33: “El último habla muy mal que era un desgraciado”.

CPN5: “Los 3 coinciden en que hizo cuestiones para su propio favor”.

Cuando preguntamos si podrían posicionar a cada uno de los historiadores en alguna tendencia ideológica, estas son algunas respuestas que nos aportan:

CPN 13: “Como que criticaban la forma de gobernar que tenía (refiriéndose al primer y al segundo historiador)”.

CPN30: “El último creo que era comunista, porque estaba muy en contra de él cuando estaba al mando... El segundo no sé si tanto, porque no habló tan mal, pero igual criticó un poco, no sé donde posicionarlo”

CPN17: “Como que hay que saber la otra parte sobre Diego Portales como para poder... *posicionarlo*”

He aquí algunas respuestas de los estudiantes del grupo n° 2

CMM7: “Varios dicen que es super malo Diego Portales. Otros que creó un régimen, que creó un orden”:

CMM6: “El primero y el segundo tuvieron una similitud”.

CMM4: “El primero y el tercero tenían una visión de él... bastante negativa”

CMM11: “El segundo yo creo que es de derecha ¿No? El confirma que Portales fue el creador de la república”.

CMM6: “Sí yo creo porque en realidad lo apoya”.

CMM11: “El tercero probablemente sería de otra tendencia...Habla de los malos tratos de él hacia las personas...de sus reveses económicos. De que él quería salir ganando, de lo que era capaz de hacer”.

CMM21: “Habla demasiado mal”.

Cuando se preguntó a los participantes del grupo focal n° 3, sobre interpretaciones e ideologías observadas en el vídeo algunas de sus respuestas fueron:

GMA17: “El primero más se centraba en su personalidad y en cómo era él...Solamente decía que era cruel con las mujeres, que era malo, y los otros más que nada decían de qué había tratado su historia”.

GMA11: “Sí porque hasta el final dijo que era alguien que gobernó autoritariamente”.

GMA9: “Todos decían que tenía un régimen autoritario y que iba en contra de un tipo de gobierno que ahora hay en Chile...demócrata”.

Finalmente estos son algunos comentarios de los estudiantes del grupo n°4:

GMB15: “Yo encuentro muy parecida la opinión del primero con el tercero, porque encuentro que a lo mejor decían verdaderamente como era este caballero. El segundo como que le veía más el lado bueno de lo que hizo”.

GMB21: “Pero el primero era como más...decía las cosas más suavemente. Lo decía más despacito. Pero el último era como muy agresivo, así”

GMB14: “Como si le tuviera odio a él, un odio interno. El del medio trataba de sacarle algunas cosas buenas, pero algo como que llegaron los tres a una conclusión era que tenía un régimen autoritario”.

GMB23: “Yo el primero con el tercero como que lo encontré que fueron casi iguales, el del medio es como el que trata de cubrir todo lo malo que dijeron los dos”.

GMB29: “Yo encuentro que el primero minimizó los hechos que hacía el otro de mal. Como que resaltaba lo bueno. El segundo como que era parcial, como que decía las cosas, lo bueno y lo malo. El último como que ya exaltaba lo malo que hacía”

GMB19: “Yo igual creo que el primero y el tercero son un poco más parecidos que el segundo, porque el segundo hablaba más como de alguna manera...no decía tan directamente las cosas, o sea el primero tampoco lo decía tan directo, pero el tercero ya era más directo, para hablar las cosas”.

GMB27: “El primero dice las cosas, pero lo dice en un tono más calmado más...un poco menos directo que el tercero porque el tercero lo dice todo directo nomás, lo dice en la cara, te golpea”.

GMB1: “El primero y el tercero como que decían sus cosas malas, pero el primero era como más suave que el tercero, y el segundo intentaba buscarle cosas buenas”

Cuando se les pregunta si podrían relacionar a cada historiador con alguna ideología éstas son algunas respuestas:

GMB27: “No. Solamente vimos como un minuto de cada uno de lo que ellos pensaban, no es suficiente para tener una idea clara de sus opiniones políticas”.

GMB19: “Yo creo que puede haber una idea pero o sea, no tan clara, no es lo suficientemente claro como para saber cómo una idea”.

Para el grupo n° 4, hay diferencias evidentes y concuerdan que el tercer historiador resaltó más. Cuando se les pregunta si esto tal vez se debe a su ideología, responden de esta manera:

GMB27: “Nada, solamente como se expresaba”

GMB21: “A la hora de expresarse. Era más convincente”

GMB1: “La seguridad”

GMB14: “Se le ve como más convincente a la hora que hablaba...Se podría decir que le hubiera creído”

GMB1: “Estaba más seguro a la hora de hablar”

Los participantes de los 4 grupos entrevistados son capaces de percibir diferencias en las interpretaciones de los tres historiadores logrando incluso percibir y separar hechos de opiniones. Y, si bien son capaces de percibir diferencias en las visiones que tienen del personaje, no todos logran percibir o son conscientes de la ideología tras los discursos de los historiadores. Esto se

condice con los resultados obtenidos en el ejercicio 2 (Gráfico n° 15), donde sólo un 12% del total de participantes logra identificar la ideología subyacente tras el texto del historiador.

En las entrevistas cuando preguntamos a los docentes participantes si se trabaja la identificación de intencionalidad e ideología de las fuentes en sus clases, dan a entender que son ellos mismos quienes les comentan a sus estudiantes acerca del origen de la fuente, su autor y tendencia. Asimismo, dicen que les resulta más fácil trabajar ideología con grupos más reducidos y de mayor edad, pues están más maduros y preparados para el debate.

Alfonso, profesor del Grupo n° 1: “Se hacen los comentarios durante el desarrollo de la actividad o al cierre cuando se habla de que esta fuente es de tal época o la escribió tal persona. En 3° medio, ellos desarrollaron una actividad donde debían identificar un discurso de izquierda y otro de derecha... Yo creo que en 3° y 4° año medio, las clases son más dinámicas ya que los alumnos han ido sumando cosas que han ido adquiriendo en Educación Básica y 1° y 2° medio. En 3° y 4° percibes una madurez para ir identificando ciertos discursos”.

María, profesora del Grupo n° 2: “Una noticia, una carta siempre va a tener una intencionalidad. Hay que conocer la historia del personaje y verás si te manipulan o no. Intento que ellas lo vayan descubriendo solas...para que nos sea tendencioso...Por ejemplo EEUU, las noticias sobre las guerras ¿A quién le convendrá? Siempre hay que tener más de una visión, pero dejo que ellas la descubran, tienen la capacidad de hacerlo”.

Pablo, profesor del Grupo n° 3: “Inconscientemente quizás trabajo ideología...Me ha pasado esto con cursos más grandes como 3° medio en Ciencias Sociales con la Constitución de 1925. Utilizo varios artículos para trabajar la unidad y con la ayuda de estos artículos pudieron visualizar el contexto”.

Gabriela, profesora del Grupo n° 4, indica que: “Busco en libros fuentes diversas. Esto va surgiendo y en la clase o el contenido la con la clase se va dando. Visiones de los autores. ¿Será esto real? ¿Por qué un autor piensa esto?...Por medio de la comparación, en 3° medio, allí se ve la Historia de Chile Contemporánea. El tema marca el uso de fuentes y su tipo, para mí. Ejemplo: los diarios de 1970”.

Durante las clases observadas no se presentaron a los estudiantes diferentes interpretaciones históricas sobre hechos o personajes para ser debatidas, lo cual no significa que los profesores no lo hagan con otros grupos como señalan en las entrevistas. En el caso de Alfonso, en la clase n° 3, se valió de talleres de análisis de fuentes históricas disponibles en el texto del estudiante, para complementar contenidos vistos en clase en relación a la presencia del pueblo Mapuche durante el período colonial. Se trataba de un trabajo en duplas evaluado y con supervisión del docente.

Durante el desarrollo de la clase n° 2, María utilizó una fuente primaria (carta), para extraer información textual sobre el pensamiento de un personaje de la historia de Chile, para luego complementar con la observación de vídeos breves que explicaban el aporte del personaje a la Historia de Chile y las circunstancias de su muerte. Durante el período de observación, Pablo hizo escaso empleo de fuentes de información histórica con el grupo y cuando las utilizó se valió de fuentes cartográficas, para apoyar y confirmar la información que había suministrado en el transcurso de la clase. En la clase n° 3 hizo uso de un mapa histórico para explicar la extensión del Imperio Español en América y su proyección hacia Chile, y en la clase n° 4 propuso un trabajo en duplas de interpretación de un mapa de la división político- administrativa española en América durante los siglos coloniales, presente en el texto del estudiante.

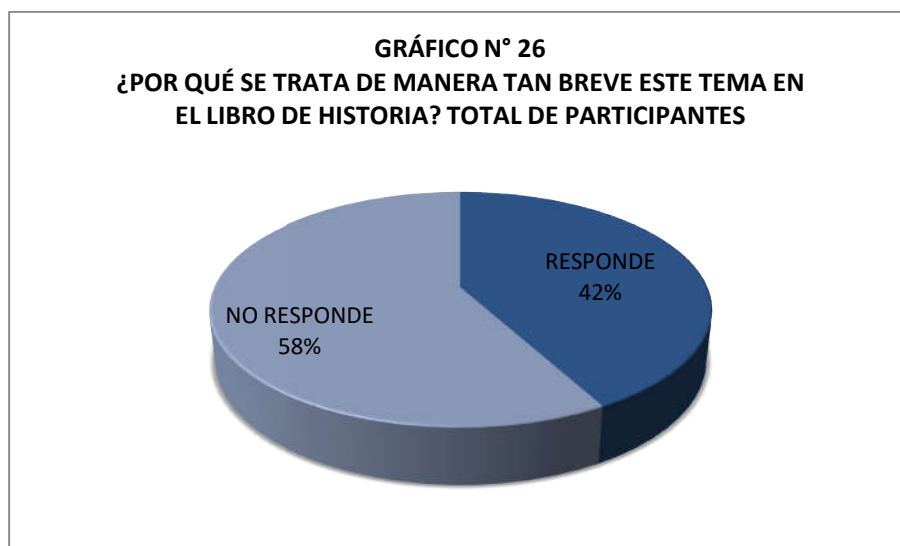
Durante la clase n° 2, Gabriela lleva al aula como fuente de información histórica una canción de protesta contra la invasión europea en el Nuevo Mundo y la utilizó para que los estudiantes percibieran y reflexionaran sobre la postura indigenista de la Conquista Española en América. En la clase n° 3, los estudiantes observaron un vídeo- documental sobre la Conquista de Chile y la Guerra de Arauco con el objetivo de que se familiarizaran con las distintas etapas de la guerra y conocieran a sus protagonistas. En la misma clase les entregó una guía de contenido con fuentes iconográficas, estadísticas e historiográficas, cuyo objetivo era reconocer elementos heredados de la cultura española. Luego de una lectura conjunta, interrumpida por preguntas cuyas respuestas se explicitaban en la guía, Gabriela realizó un mini- test sobre el contenido del documento.

Durante las clases observamos que, cuando se utilizaron fuentes históricas, se usaron como un complemento o un medio de obtener información que sirviera de refuerzo al relato del docente, más que para intentar desarrollar aspectos de la literacidad crítica e intentar que los estudiantes detectaran las intencionalidades o ideologías subyacentes tras las fuentes. Durante los períodos de trabajo en el aula con los profesores, no observamos que se comparara la información que aportaba una fuente primaria o secundaria y se contrastara con otras, ni tampoco que se condujera a los estudiantes a comparar diferentes interpretaciones historiográficas para trabajar la intencionalidad o la ideología subyacente en las fuentes de información histórica.

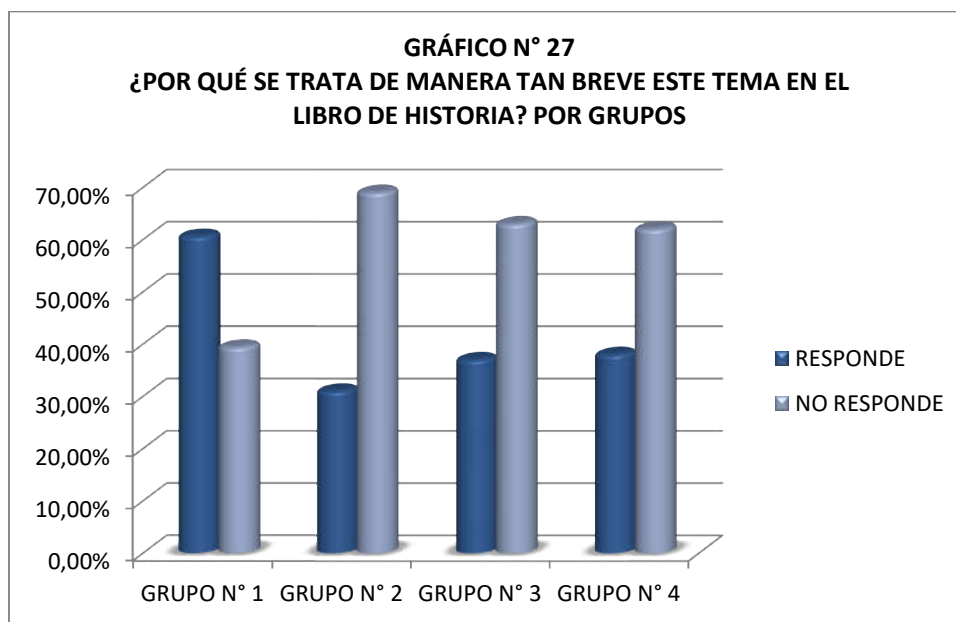
5.2.4- Silencios y vacíos en las fuentes históricas

Para evaluar la manera en que los estudiantes son capaces de identificar los silencios y vacíos en las fuentes históricas, nos basamos en la información aportada por el cuestionario, los grupos focales, entrevistas a los profesores y la observación de clases.

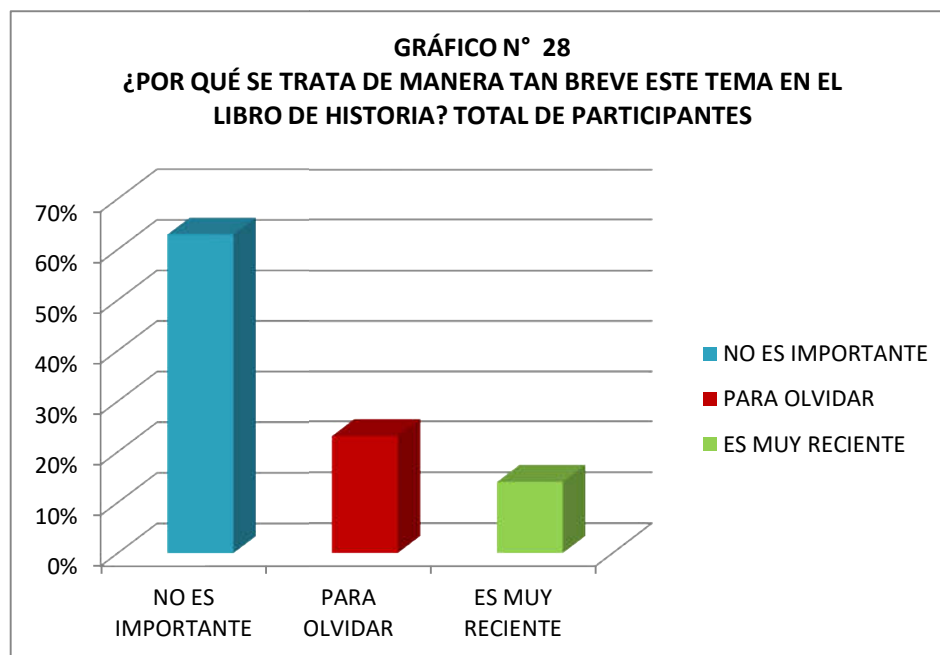
A continuación, con el apoyo de gráficos y ejemplos de respuestas se exponen los resultados a las preguntas realizadas a los estudiantes en el cuestionario, comenzando por destacar quien responde, ya que nos parece relevante en relación a este aspecto de la literacidad crítica.

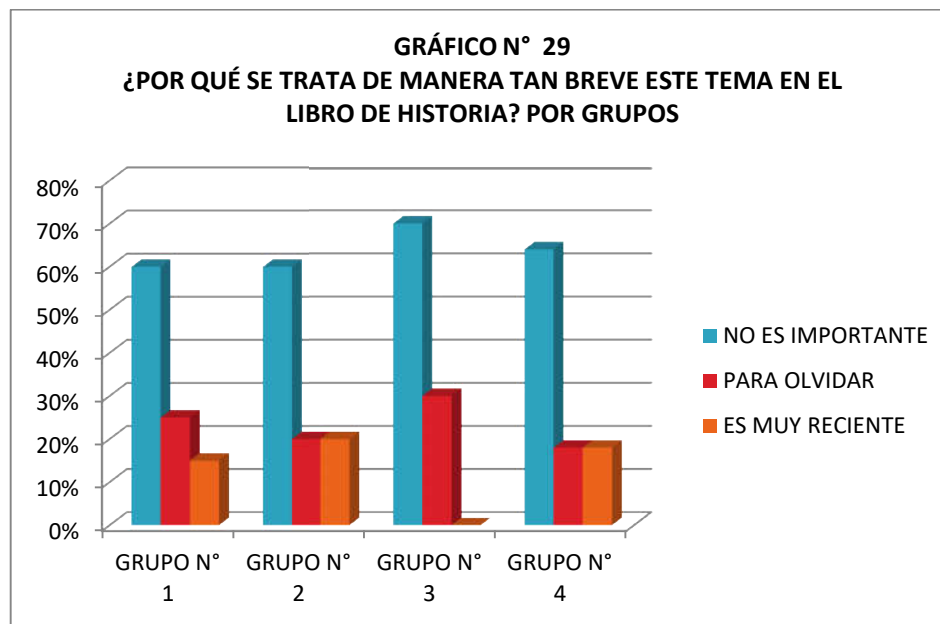


Solo un 42% de los participantes responden a la pregunta, registrándose una tendencia parecida en el porcentaje de respuesta de los grupos n° 2, 3 y 4, a excepción del grupo n° 1, donde un 60% % de los estudiantes responde a la pregunta, como puede observarse en el gráfico n° 27, volviendo a destacar, seguramente por las razones expuestas anteriormente.



En los gráficos siguientes presentamos los resultados obtenidos a partir de la información aportada por los estudiantes que respondieron a la pregunta.





Cuando preguntamos por qué creían ellos que el conflicto con Argentina se trataba de forma tan breve en el texto del estudiante, un 63% de las respuestas argumentan que se debe al hecho de que este tema no se considera tan importante pues no se llegó a un enfrentamiento directo entre ambos países. Un 23% considera que la escasa información que se presenta sobre el conflicto se debe a que ambos países quieren olvidar el lo sucedido y mirar hacia el futuro, y sólo un 14% a que se trata de un tema muy reciente, del cual no hay, todavía, suficiente información (Gráfico n°28). Los resultados de los 4 grupos mantienen la misma tendencia. Entre el 60% y 70% de los estudiantes en cada grupo, considera que la principal razón por la que hay tan poca información en los libros sobre el conflicto, es que no se le considera un hecho tan importante ya que, en la práctica, no se materializó, como podemos observar en el gráfico n° 29. A modo de ejemplo, presentamos algunas de las respuestas que dieron en el cuestionario:

CPN1: “Tal vez por el punto de vista de la editorial...o sólo porque no encuentran que sea un hecho al cual darle mucha importancia y sólo ponen un resumen.”

CPN30: “Porque quizás no es un tema muy relevante o importante para la editorial.”

CMM24: "Porque no llega a ser una guerra, sólo fue un conflicto y luego ambos países se calmaron. No fue de mucha importancia."

CMM17: "Porque no es tan importante."

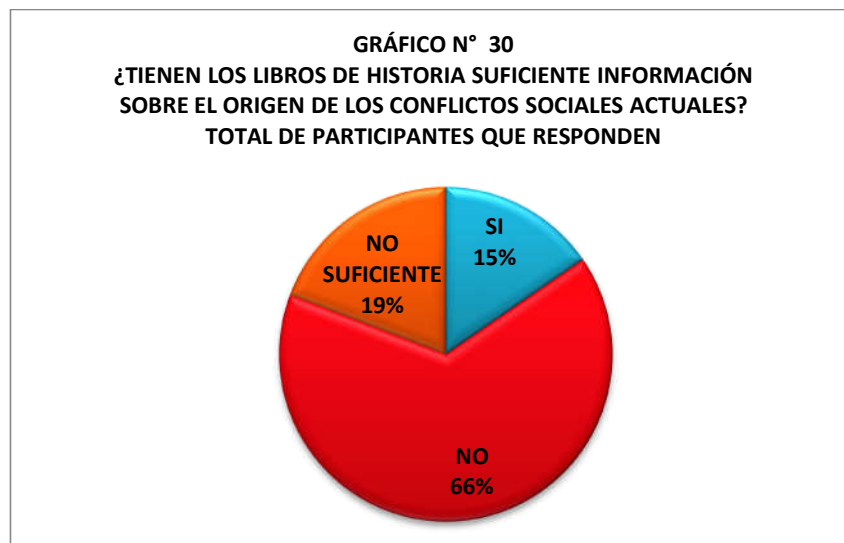
GMA14: "Porque el conflicto no llegó a mayores."

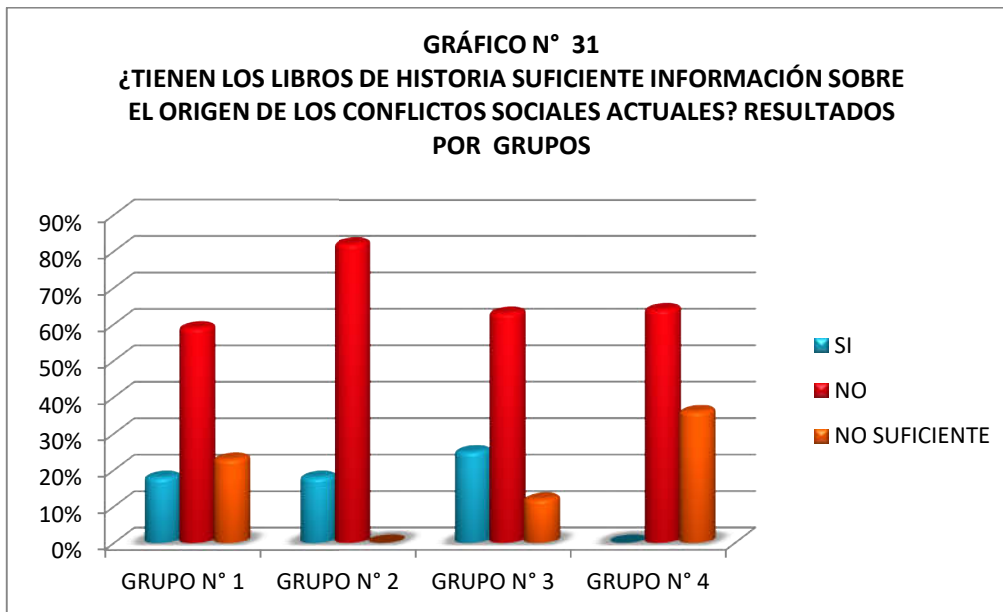
GMA18: "Porque no es algo que haya afectado tanto a los dos países."

GMB19: "Porque no estalló la guerra, no había más que abarcar."

GMB21: "Porque no se supo en todo Chile, tal vez no fue tan importante."

Un porcentaje similar a quienes responden a la primera pregunta, un 43%, lo hace también con la segunda, por lo que creemos que son los mismos estudiantes quienes responden a ambas preguntas. Tanto en el resultado total como por grupos, los participantes coinciden en que los libros no tienen información (66%), o al menos no la suficiente (19%), para indagar y conocer acerca del origen de los problemas sociales actuales como podemos observar en los gráficos n° 30 y 31.





Aportamos algunos comentarios del cuestionario, con los argumentos que los estudiantes dieron para justificar porque piensan que los libros de historia escolar no contienen o contienen insuficiente información sobre el origen de los conflictos sociales actuales.

CPN6: “No. Porque cuando explican esos temas en los libros los hablan de manera muy breve y no se tiene muy en cuenta”.

CPN10: “La verdad creo que tiene demasiada información de algunos temas, como batallas internas, y muy poca de conflictos sociales actuales.”

CMM20: “No tienen suficiente información ya que lo resumen y sólo cuenta la postura de una parte y omiten muchas cosas y, en ocasiones, lo que ponen no contesta a nuestras dudas.”

CMM24: “No. Ya no se centran tanto en los conflictos sociales sino que en los territoriales.”

GMA9: “No, porque no hay mucho de la actualidad.”

GMA17: “No. Se concentran más que nada en historia que todos deberían saber, régimen, globalización, colonización, etc.”

GMB15: “No, siempre pasan la información por encima y tienes que buscar por cuenta propia.”

GMB23: “Yo creo que no tanto porque a veces hay más información en internet que en los libros.”

Los estudiantes de este estudio consideran que la información sobre el origen y desarrollo de conflictos presentes en la sociedad actual, se tratan de manera muy breve o en los libros de historia o no están presentes, privilegiándose la presencia de información sobre conflictos bélicos, territoriales o revoluciones internas.

En los grupos focales intentamos profundizar la información entregada en los cuestionarios, procurando que los estudiantes aportaran algunos ejemplos que conocieran, con respecto a cuál ha sido su experiencia en el aula al utilizar los textos de historia escolar. A continuación, transcribimos algunos de sus comentarios.

CPN17: “El año pasado tuve que hacer un trabajo sobre el rol de la mujer en la juventud... y esa información no estaba en el libro, entonces la tuve que buscar por internet, ahí se ve. Como que el profe agrega esa información pero en el libro no hay nada sobre eso y era bastante importante igual.”

CPN30: “Como que nombran los trabajos que hacían los hombres, pero nunca cuentan nada sobre que hacían las mujeres mientras ellos hacían esto. O los niños como estaban donde vivían.”

CMM4: “Hablan mucho de hombres que por... algunos que se han hecho “héroes”, pero no nombran mucho a las mujeres y cuando las nombran son como para descalificarlas...O quizás si lo nombran pero tratan de que no influya mucho en el tema.”

CMM11: “Eso pasaba mucho en los libros de historia. Mencionan así como...prostitutas y cosas así, lo dicen, en cambio el hombre era... sí tenía muchas mujeres no lo dicen, no lo mencionan sólo hablan de lo que hizo, de lo que tuvo que ver con la historia.”

GMA9: “Porque, por ejemplo, cuando fue el golpe de Estado, no se entregaba toda la información por miedo a que pase algo o maten a alguien de la editorial y alguna cosa así. Y todavía pasa.”

GMA17: “Hay varias cosas que se ocultan solamente para mantener la apariencia de ciertas cosas de ciertas personas, presidentes.”

GMB1: “Toda la información puede estar manipulada. No puede ser 100% verídico, todo lo que se lee, siempre va a haber algo que no cuadre.”

GMB21: “Puede ser, como información más concreta...pero, tal vez tampoco diga la verdad.”

Los comentarios aportados en los grupos permiten observar que los estudiantes son conscientes que los libros de historia silencian ciertos temas o relevan otros. Perciben la ausencia o el papel secundario que suele asignarse a las mujeres en los textos escolares o la no presencia de ciertos grupos como los niños.

Al igual como ocurrió cuando analizamos con estos grupos la información que entregaban los periódicos de Chile y Argentina, el año 1978, respecto al Conflicto del Beagle y la posición de los medios de comunicación nacionales respecto al Conflicto en La Araucanía, las alusiones a la manipulación que pudiera hacerse de la información también llegan hasta los textos escolares. A raíz de esto, nos interesó preguntarles quién podría estar detrás de esta manipulación de la información que ellos perciben en los medios o en los textos y con qué motivos. Estas son algunas de las respuestas

CPN5: “Yo siempre he pensado eso. Por ejemplo en algunos noticieros...se pone una ideología en masa o se muestra algo capitalista.”

CPN30: “Se responde a la información que está en el libro. Pero eso no implica que esté la información completa...Cada país se favorece de acuerdo a su información.”

CMM4: “Es que el gobierno igual puede estar detrás de cualquier cambio. Igual dice publica esto pero no esto, haz esto pero no esto.”

CMM11: “A veces uno, sí en el momento sí lo cree, pero todos tienen esa visión...de que el gobierno miente.”

GMA14: “Porque siempre van a estar manipuladas dependiendo de quién las maneje (refiriéndose a las noticias). Pueden estar de parte del gobierno o sino de forma particular y van a dar su opinión dependiendo de a quien estén favoreciendo.”

GMA18: “Yo creo que son manipuladas porque a veces el gobierno le paga a las noticias para que omita o agrave situaciones. Hacer creer a la población otra cosa.”

GMB14: “Algunos son neutrales pero son los diarios que casi nadie conoce. Esos son los que tienen más neutralidad con estos temas. Pero los diarios más conocidos siempre tienen como un bando definido... Lo más probable es que haya alguien detrás moviendo hilos o sobornando. Lo más probable.”

GMB21: “Es que las noticias y el gobierno siempre da que los Mapuches tienen la culpa de todo y que son muy agresivos a la hora de tener un derecho, ¿Entiende? Y el caso es que siempre dejan mal a la gente, a los Mapuches, como si fuera la culpa de ellos de todo. La culpa de todo se la echan a ellos, y tiende a ser amarillistas, porque en verdad, o sea tú no puedes apoyar un bando completamente porque tú no estás en la situación de ellos.”

Los participantes de los grupos focales, reconocen que existen grupos particulares interesados en manipular información, pero para ellos son los gobiernos de turno quienes más se valen de su poder y recursos, para intentar manipular las informaciones que transmiten los medios de comunicación o los contenidos de los textos. Los gobiernos buscarían favorecer una postura determinada a favor o en contra de algo, con el objetivo de persuadir a las personas y concitar un mayor apoyo de la sociedad frente a sus políticas y decisiones.

Cuando consideramos con ellos dónde nace esa actitud crítica hacia la información, su presencia o ausencia en algunas fuentes o la manipulación que se hace de ella, aludieron directamente al contacto con información proveniente de fuentes de internet. Transcribimos algunos comentarios que hicieron en cada uno de los grupos focales, a modo de ejemplo:

CPN5: “Yo prefiero internet que en los libros, porque los libros tienen un autor ¿ya? Y ese autor puede tener una mentalidad y recalca esa mentalidad en el libro mientras en internet uno puede sacar distintas fuentes, cada una con distintos puntos de vista. Por ejemplo: Allende y Pinochet, una apoya a Allende otra apoya a Pinochet....O sea no una página en sí, pero si buscas comparando”.

CMM11: “Hay que dudar de todo...En internet sobretodo. Hay páginas de los partidos políticos donde ellos dan su opinión”.

GMA17: “Yo creo que más que nada fue el internet que uno, por ejemplo, está revisando Facebook y aparecen noticias que dicen que...el CNN está ocultando cierta información y se reveló por parte de un trabajador que fue retirado de la CNN. Y ahí uno leyendo entre esas cosas se da cuenta de la falta de información que entregan en las noticias, que no es la noticia entera”.

GMB27: “Mucho internet. Mucho internet para mí... O sea no es internet en sí, sino algunas de las cosas que yo veo en internet. De vez en cuando yo veo reseñas de ciertas cosas y eso me ha enseñado un poco a ser más crítico, supongo.

Por su parte, los profesores entienden que hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo silencios o vacíos que se encuentran en los textos escolares u otro tipo de fuentes, depende de los objetivos que tenga cada uno. Esto lo vemos reflejado en las entrevistas a los docentes de cada uno de los grupos.

Alfonso: “Uno trata de darle su sello personal en el aula, de lo que tú piensas al respecto junto con lo que te dice el MINEDUC. En algún momento tú se lo planteas o expones aquello que no se dice...Traen comentarios o información de sus hogares y te sorprenden. Por ejemplo, el lado “B” de un personaje que vimos en clases. Es un trabajo que parte de ellos y que tal vez la clase detona. Yo creo que por ahí se les puede hacer pensar, pero no que uno pueda dedicar el 100% a esto.”

María: “Si haces algo para la formación, tienes que entregar todas las visiones, no silenciar, sino es como que no pasaran las cosas. Es como si un período fuera sólo crecimiento económico, pero ¿es sólo eso? La sociedad es mucho más que eso, la sociedad tiene distintos aspectos. Va a depender de lo que se quiera formar...Las niñas se dan cuenta que esto existe en los libros de texto, pero hay que llevarlas a ese terreno. A ver, ¿Por qué se habla solamente de hombres? O cuando se presenta a las mujeres son prostitutas o son malas y no han hecho ningún aporte.”

Pablo: “Depende del profesor de cómo le hace llegar los contenidos. De manera más guiada que espontánea, no creo que ellos noten los silencios. Depende del profesor, de como la ideología del profesor les haga llegar los contenidos.”

Gabriela: "Todas las Ciencias Sociales permiten trabajar valores. En el tema de la Guerra Fría en primero medio, por ejemplo, con los discursos de los líderes africanos sobre la descolonización."

En sus respuestas concuerdan que, para hacer que los estudiantes reflexionen en los silencios y vacíos de la historia, es el mismo docente quien debe tomar la iniciativa proponiendo actividades que les permitan identificar estos silencios, vacíos o énfasis que reciben determinados temas en los textos escolares. Para ello hay que guiarlos utilizando la diversidad de fuentes disponibles en diferentes formatos y diseñar objetivos específicos, que orienten la clase hacia esa identificación.

Durante las clases observadas Alfonso no utilizó fuentes históricas para hacer reflexionar a los estudiantes sobre los vacíos, silencios o énfasis en ciertos temas o contenidos, que pudieran encontrarse en ellas (Clases n° 1 y n° 2). Durante la Clase n° 3, se utilizan las fuentes disponibles en el texto escolar, pero el objetivo es que los estudiantes extraigan información y realicen un taller evaluado y, aunque se comparan fuentes de información histórica, no se trabaja este aspecto de la literacidad crítica, en particular. En el caso de Pablo, durante las clases observadas no utiliza fuentes de información histórica, salvo en la clase n° 4, donde aplica un taller evaluado disponible en el texto escolar utilizando fuentes cartográficas, pero cuyo objetivo es la obtención de información.

María inicia cada una de sus clases partiendo del presente, haciendo introducciones basadas en situaciones conocidas por los estudiantes, como una noticia de actualidad o una experiencia cercana a su realidad y combinándolas con preguntas de opinión, y recuerda a sus estudiantes la necesidad de ser cuidadosos al evaluar cualquier tipo de información y consultar más de una fuente (Clase n° 1 y n° 2). En su caso, utiliza las fuentes históricas para que sus estudiantes puedan reforzar la información, recibida durante las clases, pero no efectúa comparaciones entre ellas para que sus estudiantes puedan percibir los silencios, vacíos o énfasis en dichas fuentes.

Gabriela hace uso de una variedad de fuentes de información en sus clases en diferentes formatos (Clase n° 2 y n° 3). Las utiliza más como apoyo a la

información que ha suministrado en sus clases, usando una a la vez pero sin comparar y establecer contrastes entre las mismas, ni trabajar rasgos de la literacidad crítica. Recurre a situaciones de la actualidad y de la realidad inmediata de sus estudiantes para introducir, motivar y desarrollar sus clases, pero este grupo, en general, se caracteriza por ser poco participativo. En ocasiones, como ocurrió en la Clase n° 3, debe presionarlos para obtener su participación, forzándolos a leer en voz alta o haciéndoles preguntas directamente.

Hay un 42% de los estudiantes participantes del estudio que respondió a las dos preguntas planteadas en el cuestionario. Se trataría de estudiantes que manifiestan algún grado de análisis crítico frente a la información que reciben y que son capaces de percibir silencios o excesos, que se asignan a determinadas personas, temas o contenidos en los textos escolares. En este grupo estarían incluidos la mayor parte de los estudiantes que tuvieron participación en los grupos focales. Del total de respuestas, un 63% considera que el conflicto se trata de manera breve, debido a que no es importante pues no se llegó al enfrentamiento armado. Hay un 23% que afirma que lo que se busca es el olvido, reconociendo que la ausencia o escasa información sobre este conflicto en el texto obedece a una intención de minimizar su importancia buscando el olvido, aún cuando se trata de una cuestión latente y que surge a cada instante por la proximidad fronteriza entre Chile y Argentina.

Un adecuado tratamiento de la información en la clase de historia, utilizando una diversidad de fuentes, comparándolas, siguiendo el modelo de literacidad crítica, podría contribuir a que los estudiantes investigarán acerca de los orígenes, desarrollo y proyecciones de una cuestión viva socialmente, como son los problemas de entendimiento y convivencia con Argentina, explorando otros futuros alternativos.

Para la mayoría de los participantes, los textos de historia escolar no tienen (66%) o tienen insuficiente información (19%) sobre el origen de conflictos o problemas sociales actuales. Es el mismo 85% que en la primera pregunta distingue una intención en la ausencia de información sobre el conflicto de 1978. Para estos estudiantes la información que domina la enseñanza en el

aula de historia y en los textos escolares es la que proviene del pasado y que considera, escasamente temas de actualidad. Se centra en los conflictos territoriales, políticos y sociales del propio país o países extranjeros, por lo que cuando a ellos les interesa conocer o ampliar información sobre otros temas históricos, lo hacen por cuenta propia investigando en otras fuentes disponibles, por lo general, en internet.

Los estudiantes consideran que la información que reciben no les acerca hacia la comprensión de los problemas actuales que afectan a la sociedad en que viven. Se trata de información histórica que tiende a la generalización, que no se ocupa de la vida de las personas comunes, de las mujeres, de los niños y que abunda en detalles acerca de episodios políticos y bélicos. Sólo cuando el profesor incorpora alguna actividad de investigación u orienta su práctica hacia el descubrimiento de este tipo de información, es posible profundizar en episodios que les permiten conocer y reflexionar sobre las características de la vida cotidiana de las personas y su rol en la construcción de la historia.

Los estudiantes son conscientes de que todo tipo de información puede ser manipulada, en alguna medida, y proporcionan ejemplos con la información que entregan tanto los medios de comunicación como la que está contenida en los textos escolares, suministrando ejemplos al respecto. Para ellos, es el gobierno de turno a quien más le interesa manipular la información, difundiendo ciertas ideas o silenciando otras con el fin de mantener a la sociedad en calma, lo cual contribuiría a explicar la ausencia de cierta información en los libros de historia. Este grupo expresó ideas bastante negativas acerca de los gobiernos en general, (“miente”, “soborna”, “manipula”) y su papel en la sociedad.

Pensamos que se trata de una generación expuesta desde muy temprano a una inmersión directa y total con la información disponible en soportes digitales, que visualiza y consume noticias de su país y del mundo desde internet durante todo el día, muchas de las cuáles recibe automáticamente, y que puede seleccionar aquella que le interesa ampliar. Para ellos conceptos como corrupción, ocultamiento de información o conspiración no son desconocidos, pues los encuentran, regularmente, cuando navegan por internet y, por lo general, asociados a grupos de poder o gobiernos de diferentes latitudes.

Creemos que de ahí surgiría una desconfianza natural hacia cualquier tipo de gobierno o estructura de poder y que, por lo tanto, las asocien al ocultamiento de la información y a la manipulación de la misma en los textos escolares.

Los estudiantes consideran que el contacto cotidiano con internet les ha ayudado a disponer de un medio que les permite acceder a una variedad de fuentes de información, pero a la vez les ha obligado a ser más cautos, críticos y conscientes de los vacíos, silencios y manipulaciones que se hace de la información en los distintos medios. Pensamos que en este momento se está desaprovechando una buena oportunidad de formar a los estudiantes en aspectos del modelo de literacidad crítica, en las aulas de historia escolar cuando se utilizan fuentes de información histórica. Consideramos que limitar el uso de dispositivos conectados a internet cuando se debaten temas históricos, no es el camino para avanzar en la formación de lectores y escritores críticos, ya que con una adecuada planificación de los tiempos, es posible llevar al aula de historia escolar una variedad de interpretaciones históricas, creando espacios de discusión y donde los estudiantes aporten con información obtenida de fuentes diversas, validando su fiabilidad, diferenciando hechos de opiniones, identificando ideologías y percibiendo los vacíos y silencios que subyacen tras ellas.

En los centros educativos de los 4 grupos participantes se prohíbe la utilización de móviles durante las horas de clases, no obstante, cuando se permitió a los estudiantes utilizarlos en los momentos en que interactuaron el profesor del aula junto al profesor colaborador mejoró la participación y la calidad del debate en todos los grupos (Clase n° 2 de Alfonso, Clase n° 2 de María y Clase n° 2 de Pablo). La interacción entre ambos permitió observar un buen resultado cuando se realizó un trabajo colaborativo y se presentaron y compararon visiones distintas, sobre un mismo episodio o personaje histórico, reflexionando en rasgos de literacidad crítica como los silencios y vacíos en las fuentes históricas. La participación de dos profesores con opiniones y visiones diferentes, llevando dos o más interpretaciones al aula y con estudiantes que intervienen activamente, aportando información que obtienen desde fuentes disponibles en internet, se complementan, produciéndose un auténtico debate de ideas, argumentos y contraargumentos.

Las circunstancias actuales son propicias para que los profesores de historia escolar puedan trabajar con sus estudiantes estos rasgos del modelo de literacidad crítica, cuando utilizan fuentes de información histórica. Pensamos que, para lograrlo, es necesario avanzar hoy hacia el desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza y alfabetización en el aula de historia escolar, uno que considere los medios y la manera en que cada uno produce la información. Para ello el uso que demos a las fuentes de información disponibles, en formatos analógicos y digitales cuando impartamos nuestra enseñanza, puede contribuir a orientarla y alcanzar estos nuevos objetivos. Eso significa que los docentes hemos de tener claridad acerca del porqué enseñamos Historia y Ciencias Sociales a nuestros estudiantes e implicarnos en el alcance de estos objetivos.

5.2.5.- Las fuentes históricas para tomar decisiones frente a problemas sociales del presente o conflictos históricos

En esta última parte de resultados nos interesa conocer si los estudiantes son capaces de construir discursos alternativos a los que se plantean en las fuentes históricas y que, en algunos casos, se ven reforzados en las aulas de historia o en los medios de comunicación. Para ello hemos dividido este bloque temático en dos apartados. En el primero, utilizando el cuestionario, consideramos la percepción que los estudiantes tienen en relación a cómo se enseñan en los centros educativos los conflictos históricos que ha tenido Chile con los países con los cuáles compartimos fronteras. A continuación, les pedimos que nos respondieran brevemente qué podrían hacer los gobiernos, los centros educativos y ellos mismos para intentar disminuir o frenar estas continuas rivalidades entre países. Finalmente, les planteamos como desafío la elaboración de una propuesta o alternativa de solución que podría ayudar a disminuir las tensiones entre Chile y Argentina o con otros países por temas de frontera.

En el segundo apartado, valiéndonos de los grupos focales, preguntamos acerca del Conflicto Mapuche, un conflicto histórico en la Región de la Araucanía, y que sigue latente en el sur de Chile. Pedimos a los estudiantes que reflexionaran en la información recibida en los centros, en los medios de

comunicación y que visualizaran una posible solución al conflicto. Los resultados y su interpretación se presentan por apartado triangulando los datos con información obtenida en las entrevistas y la observación en el aula.

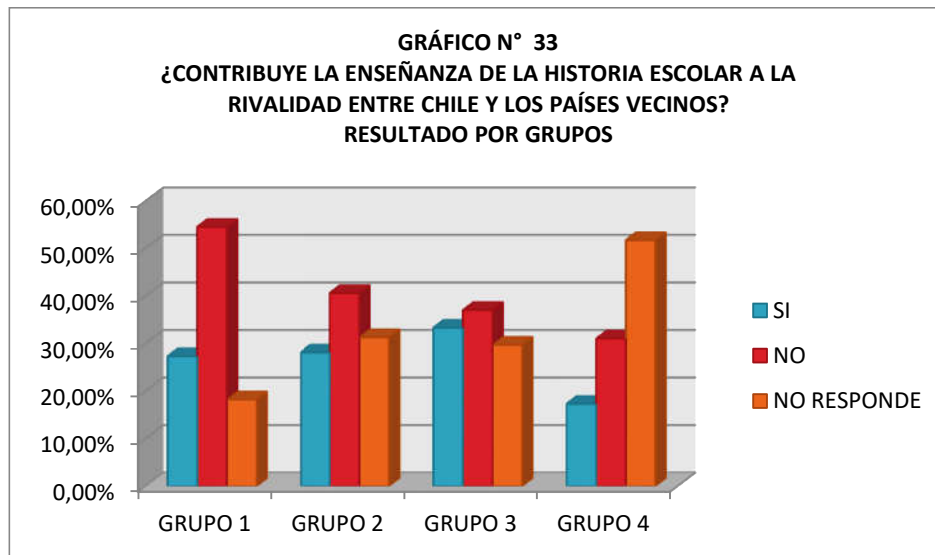
5.2.5.1.- *Las rivalidades históricas entre Chile y los países vecinos por cuestiones de límites*

En primer lugar preguntamos a los estudiantes, si la enseñanza de la historia que proporcionan los centros educativos contribuye a hacer más fuerte la rivalidad con los países que compartimos frontera.



En el gráfico n° 32, observamos que un 41% de los participantes respondió en el cuestionario que no consideran que la enseñanza actual fomente la rivalidad con los países vecinos, mientras un 27% piensa que sí.

En los resultados separados por grupos participantes, que podemos ver en el gráfico n° 33, confirman la misma tendencia.



Estas son algunas justificaciones de quienes consideran que la historia y su enseñanza actual, no contribuirían a crear rivalidad con los países que compartimos frontera:

CPN27: “Yo creo que la enseñanza actual trata de romper esa rivalidad que hay entre nosotros y enseñarnos más de nuestra historia”.

CPN31: “Porque ya dejaron el tema a un lado, ya no hablan de ello en las noticias por no decir que el tratado ya está hecho y estamos en paz en cuanto a ese tema, no hay razón para seguir agrandando el problema”.

CMM24: “Debido a que comparten y entregan información desde ambos puntos de vista, etc.”.

CMM28: “De hecho, se intenta eliminar la rivalidad y fortalecer la “amistad”. Las generaciones actuales son menos rencorosas y se perdonan las guerras y rivalidades pasadas”.

GMA4: “Solamente nos está dando la información de lo que pasó antes, no están dando su opinión, ni poniéndonos en contra de los otros países”.

GMA18: “Casi no se menciona el tema y no pasa a ser de mayor relevancia para los alumnos de cada país”.

GMB1: “Creo que como no se habla tanto del tema no alimenta de alguna mente el odio, entre países vecinos, lo cual a mi parecer tampoco debería hacerse en las escuelas”.

GMB27: “Es la primera vez que leo sobre esta guerra y sigo indiferente acerca de ello. No creo que algo que pasó hace años, antes de que nacióramos, contribuya a la rivalidad. No más que el fútbol es claro”.

De ese 27% que cree que la historia sí contribuye a acentuar estas rivalidades presentamos algunas de las justificaciones que dan en el cuestionario:

CPN1: “En la mayoría de los textos escolares la información se presenta desde el punto de vista que les conviene dejando bien a los que los apoyan y dejando de mala manera a otros países, etc.”

CPN9: “Porque le recuerdan los conflictos que han tenido.”

CMM3: “Sí, porque igual alteran la información y uno te dice una cosa y otro otra.”

CMM11: “Al hablar de problemas de actualidad enseñan desde un punto de vista nacionalista. Deberían darnos ideas más abiertas sobre algunos hechos.”

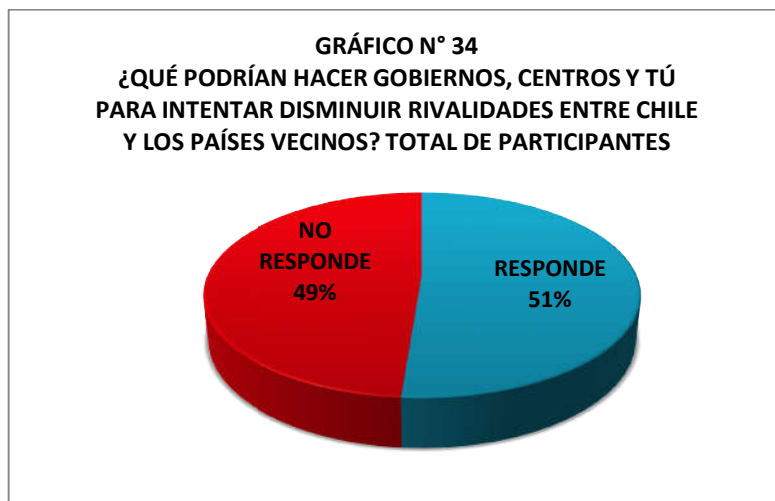
GMA15: “Depende también del profesor, sí el profesor es pacífico o conflictivo.”

GMA26: “Trata de dejar mal al otro país. Ejemplo: Chile y Argentina. Los dos países se “odian” por tema que cada libro deja mal al otro.”

GMB3: “Todos los países tienen puntos de vista diferente y empiezan a cambiar la historia.”

GMB23: “Los profesores te cuentan de esto pero para ellos, muchas veces lo exageran.”

En la parte final del cuestionario, les preguntamos que podrían hacer los gobiernos, los centros educativos y ellos mismos para intentar disminuir las rivalidades con los países que compartimos fronteras, para lo cual les pedimos que completaran un cuadro de síntesis. Como observamos en el gráfico n° 34, esta pregunta es respondida por el 51% de participantes.



Respecto a qué podrían hacer los gobiernos, he aquí una muestra de las respuestas que dieron:

CPN5: “Tratar de llegar a un trato y una reconciliación con los países.”

CPN33: “Poner una ley que todo lo que se diga no perjudique a los países frontera.”

CMM11: “Buscar el lado pacífico con tratados de paz y arreglos limítrofes igualitarios.”

CMM30: “Hacer tratados y reglas para no poder tener más problemas de distintas partes.”

GMA17: “Intentar llegar a un acuerdo no agresivo.”

GMA25: “Poner mano dura y dar límites fijos.”

GMB5: “Penalizar la xenofobia y rivalidad sin sentido.”

GMB15: “Tratar de hacer campañas con otros países para bajar la rivalidad.”

En términos generales, los estudiantes de todos los grupos consideran que los gobiernos podrían ayudar a frenar las rivalidades, por medio de llegar a acuerdos equitativos entre los países que comparten frontera y creando leyes que favorezcan la integración y la no discriminación

En cuanto a los que podrían hacer los centros educativos para intentar disminuir estas rivalidades con los países vecinos, algunas respuestas del cuestionario fueron:

CPN13: “Mostrar ambas versiones del conflicto.”

CPN30: “Enseñar toda la situación con dos versiones e incentivar compañerismo.”

CMM11: “Dar información no manipulada a los alumnos para formar sus propias ideas.”

CMM20: “Planteando la situación y dar a conocer las dos partes, así nosotros mismos hacer una opinión respecto al tema.”

GMA11: “Informar y enseñar más acerca de los conflictos que involucran a nuestro país para que podamos tener una opinión con fundamentos

GMA26: “Hablar del tema tal cual está pasando sin echarle la “culpa” al otro país.”

GMB13: “No hacer que los niños creen que todos los países son rivales y le den odio.”

GMB19: “Decir en las clases o en la formación que odiar a alguien por provenir de un país u odiar al colectivo en cuestión, por guerras pasadas en las que no estuvieron, es patético

De acuerdo a sus respuestas, los estudiantes centran la atención en la enseñanza que reciben en los centros y a la manera como la historia escolar debería enfocar el tratamiento de nuestras relaciones históricas con los países fronterizos. Para quienes responden, los profesores deberían favorecer una enseñanza que privilegiara múltiples interpretaciones de los procesos históricos y, junto con ello, proporcionar una formación basada en la cooperación y el respeto mutuos.

En cuanto a lo que podrían hacer ellos mismos para intentar disminuir las rivalidades entre países, algunas respuestas fueron:

CPN1: “Apoyar y viralizar la idea de que tomemos a nuestros países vecinos como amigos y mostrar lo bueno de ellos también.”

CPN30: “Hablar con amigos o adultos incentivando el tema.”

CMM13: “Concientizar a mis compañeros de que no debe haber rivalidad entre los países.”

CMM30: “Poner de mi parte y tener buena convivencia con personas de esas otras partes, y tener igualdad para todos.”

GMA23: “Recordar y aceptar que son temas que deben quedar en el pasado, yo no estuve en ese entonces, pues no vale la pena recordarlo.”

GMA26: “Informarse del tema para a la hora de hablar o algo no sea errónea la información que dé.”

GMB1: “En lo personal no siento odio, tal vez razonar, hablar con alguien el tema y también no fomentar, de alguna manera, el odio.”

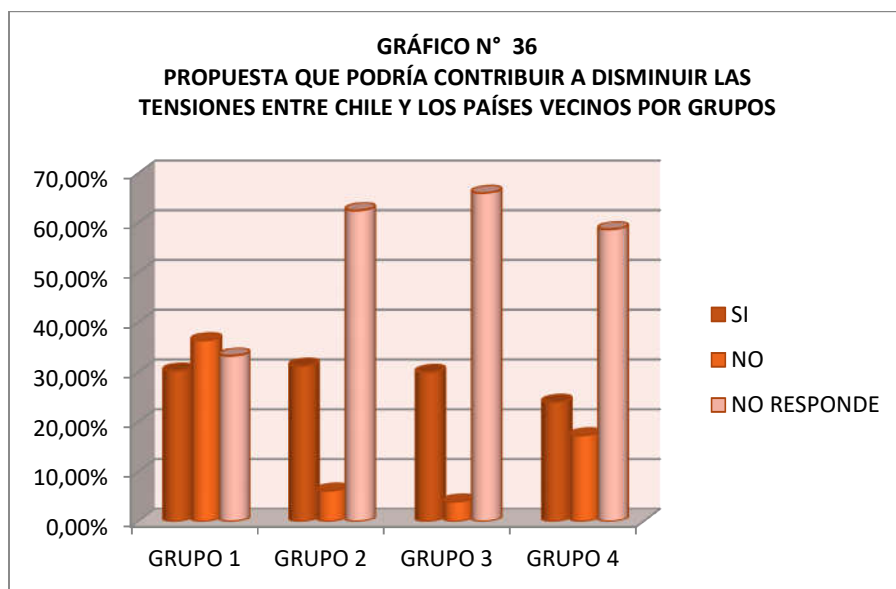
GMB5: “Informarse sobre temas y no tener rivalidad.”

Individualmente, los estudiantes piensan que ellos podrían contribuir por medio de informarse mejor sobre el tema y conversando con compañeros y familiares para promover la no discriminación y así no continuar aumentando la rivalidad y el resentimiento.

Por último, les planteamos el desafío de elaborar una propuesta, en no más de 8 líneas, que pudiera ayudar a disminuir las continuas tensiones que experimenta Chile con los países con los cuáles comparte frontera.



Como observamos en el gráfico n° 35, más del 50% de los participantes no responde a la pregunta, mientras de los que si respondieron, un 29% plantea una propuesta y un 17% considera que no está en condiciones de hacerla. Los resultados por grupos, que observamos en el Gráfico n° 36, siguen una tendencia similar confirmando que una tercera parte de los estudiantes de cada grupo participante están dispuestos a elaborar una propuesta.



Esta son algunas de las soluciones que proponen:

CPN6: “He visto mucha rivalidad y conflictos entre los países en el fútbol. Quizás enseñarle a la gente que en el fútbol somos rivales no enemigos disminuiría un poco la rivalidad entre los países.”

CPN30: “Un tratado de paz entre todos y que si un país necesita ayuda el resto le ayuda, que exista un compañerismo y un acuerdo de tierras, aguas, etc., donde todos digan “Sí”.”

CMM11: “Acordar tratados que sean justos para ambos países. Los gobiernos de ambos países deberían reunirse en un asamblea para resolver sus problemas anteriores y quedar en paz.”

CMM13: “Olvidar nuestras rivalidades y unirnos entre países, ayudarnos, etc.”

GMA9: “Que por una semana todos los países se unifiquen.”

GMA15: "Que los presidentes se visiten más, hagan actividades juntos, tal vez comercialización entre ambos países."

GMB15: "Algún tratado o campaña para hacer una causa común que beneficie a todos."

GMB23: "Comenzar a compartir sus cosas, así todos pueden quedar igual y no haya desigualdad, ni esto pasó por la culpa de tal y eso."

Para quienes propusieron alguna alternativa encaminada a disminuir las rivalidades de Chile y sus vecinos, estas soluciones pasarían por la firma de tratados o leyes que favorecieran la cooperación y la no discriminación y campañas educativas en la misma línea.

Algunos de los que consideran que no son capaces de proponer alternativas que pudieran contribuir a disminuir las tensiones entre Chile y los países vecinos argumentan de esta manera:

CPN2: "No. Porque no tendría el suficiente coraje para realmente oponerme a opiniones, ni menos de presentar algo que tengan que hacer"

CPN10: "Sinceramente, no creo que alguna solución que se propusiese sería aceptada o verdaderamente efectiva, dada la terquedad de Argentina en su actitud defensiva y ofensiva. Si los políticos no han podido resolver el problema significa que es una cuestión de actitud. Quizás sea hora de cambiar los métodos y dejar de intentar convencerlos."

CMM9: "No, ya que aunque uno tenga disponibilidad, nadie hace caso o practica lo que uno les dice."

CMM32: "No, porque no me sé muy bien los conflictos o que pasó."

GMA5: "No, no me atrevería"

GMA26: "Es que si está en algún tratado y con firma de los presidentes o de la máxima autoridad en ese momento no tendríamos nada que decir. Pero hablaría con ellos en forma de paz, nada de guerra."

GMB1: "No. Creo que el tema es muy complicado para que lo entienda completamente, lo cual tal vez no sea una "solución", podría hacer lo contrario al no estar bien informado."

GMB12: “No. Ya que soy una simple alumna que el gobierno ni nadie escuchará.”

Estos participantes (un 17%) no se consideran capacitados para elaborar ninguna propuesta porque, según sus respuestas, no tienen suficiente información, se sienten incapaces de elaborarla, o piensan que todo esfuerzo sería inútil.

En términos generales, una mayoría de los encuestados no considera que la actual enseñanza de la historia escolar contribuya a ampliar las rivalidades entre países, al contrario, piensan que trata de atenuarlas (41%). La mayor parte de participantes de los cuatro grupos opina que la historia no se centra en alimentar estas rivalidades y reconocen que nunca habían oído hablar del conflicto con Argentina del año 1978, hasta antes de responder a este cuestionario. Los que contestaron que la enseñanza de la historia escolar contribuye a incentivar y perpetuar las rivalidades, destacan el hecho de que los textos escolares son parciales al presentar estos conflictos, favoreciendo el punto de vista del propio país, aunque también reconocen que depende de la práctica y la intencionalidad de cada profesor.

En cuanto a lo que podrían hacer los gobiernos de cada país para disminuir las tensiones existentes, las respuestas de los participantes se decantan por soluciones que apelan al diálogo, a la firma de acuerdos políticos y comerciales y a la creación de una legislación que favorezca la no discriminación y la integración regional. Los estudiantes de este estudio se decantan por las soluciones de tipo jurídico como las más efectivas para enfrentar los conflictos con los países vecinos.

En el caso de los centros educativos, los estudiantes piensan que éstos podrían colaborar utilizando más de un enfoque, cuando examinan las relaciones históricas entre Chile y sus vecinos fronterizos. Recurrir a interpretaciones históricas que contengan más de un punto de vista podría contribuir. Al mismo tiempo, consideran que los centros podrían educar sobre la importancia de las relaciones entre los países vecinos en los contextos actuales donde el respeto a la diversidad y la cooperación en todos los campos es fundamental.

¿Qué podrían hacer ellos mismos? Reconocen que una de las primeras acciones que deberían acometer es la de informarse adecuadamente sobre el tema. Luego podrían contribuir favoreciendo el diálogo con otras personas, amigos familiares y así posicionar el tema y asignarle relevancia. Consideran en sus opiniones, que todo lo que ha ocurrido debería ser cosa del pasado, pues ellos son otra generación y su tarea debería centrarse en construir una realidad y un futuro diferente.

Cuando se planteó a los estudiantes el desafío de ser proactivos respecto a esta problemática presente en la sociedad, una tercera parte de ellos fueron capaces de proponer alguna alternativa de solución a las tensiones permanentes entre países. Éstas iban desde favorecer la cooperación y los acuerdos en cuestiones como el uso del agua, los suelos u otros recursos básicos, hasta aprovechar las rivalidades deportivas para educar a las masas en esas ocasiones. Algunas de las respuestas se orientan a reescribir la historia entre los países y comenzar un nuevo camino dejando atrás las actuales rivalidades.

Aquellos que no son capaces de proponer ninguna acción concreta lo justifican recurriendo a 3 razones, a saber:

- no disponen de información suficiente como para realizar una buena propuesta.
- no poseen la capacidad para proponer alternativas que pudieran ser implementadas y si lo hicieran no confían en que podrían ser atendidas, y,
- ven difícil que estos temas sean reversibles y se pueda llegar a acuerdos

Observamos que para los participantes de este estudio, las clases de historia escolar y sus profesores, continúan siendo el principal referente de información en relación a temas históricos. Para ellos tener más o menos información sobre un tema está, directamente, relacionado con la práctica que los docentes de historia hacen en el aula, y con la relevancia que éstos les asignan a determinados contenidos. Por ejemplo, de algunas respuestas de los estudiantes podemos interpretar que hay docentes que no han considerado los conflictos fronterizos que ha enfrentado Chile con países vecinos, como una

cuestión social relevante o lo han considerado de manera muy superficial o sencillamente lo han silenciado. Vemos aquí una relación con lo que los participantes declararon en el primer bloque de resultados, donde un 73% señala que no tenían información sobre el conflicto entre Chile y Argentina del año 1978, y de los que si sabían algo, sólo un 14% había obtenido la información en la escuela (ver gráficos n° 1 a n° 4). La falta de información sobre el tema es una de las razones que los estudiantes argumentan para no atreverse a realizar propuestas acerca de cómo podríamos disminuir las tensiones y mejorar la relaciones entre Chile y Argentina, y otros países con los que compartimos fronteras.

Para quienes consideran que la enseñanza favorece un enfoque parcial de los temas fronterizos, el foco se centra tanto en los textos escolares como en las prácticas del profesor que pudieran ser tendenciosas aunque, según la opinión de los participantes, todo dependerá de la persona. Por eso, cuando realizan propuestas que pudieran contribuir a disminuir los conflictos con nuestros vecinos fronterizos, incluyen aquellas que enfatizan la necesidad de llevar al aula una diversidad de interpretaciones históricas, que aporten información y faciliten conocer distintos puntos de vista respecto a los hechos que se estudian.

De lo mencionado se podría interpretar que en las aulas de historia los profesores optan por tratar ciertos temas de manera muy superficial o simplemente los obvian, específicamente, los relacionados con los conflictos fronterizos que ha vivido o continúa viviendo Chile. Probablemente, la sensibilidad que genera el tema en la región, la organización de los tiempos de trabajo para favorecer la preparación para mediciones nacionales o considerar que el origen de la definición de nuestras fronteras actuales no es un tema prioritario, pudieran explicar la insuficiente información de la que expresan carecer una mayoría de estudiantes. La consecuencia de esta decisión sería que no se está ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de analizar información acerca de una variedad de interpretaciones sobre hechos o personajes históricos relacionados con el tema, y se estaría dedicando poco o ningún tiempo a la formación en valores.

En los actuales contextos donde muchos extranjeros han emigrado a Chile proveniente desde países fronterizos y otras latitudes, se estarían desperdiciando buenas oportunidades de trabajar con los estudiantes aspectos de literacidad crítica, como la identificación de intencionalidades en las fuentes históricas. A modo de ejemplo, cuando los estudiantes compararon una misma noticia en diarios chilenos y argentinos hubo una mejora en la identificación de la intencionalidad de la noticia (Gráficos n° 24 y 25). Si temas como los conflictos de frontera y las consecuentes migraciones, se silenciasen o sólo se consideraran muy superficialmente en las aulas, se estaría perdiendo una valiosa posibilidad de trabajar con los estudiantes las competencias de literacidad crítica, a partir de una cuestión socialmente viva (Legardez, 2003). Asimismo, para los participantes es fundamental que en las aulas no solamente se entregue información sobre los conflictos vivos en la sociedad y se discuta sobre ellos, sino que también los docentes sean capaces de formar a los estudiantes en el respeto a la diversidad y a la no discriminación y temas contingentes, polémicos y que generan debate, ofrecen esa oportunidad.

Finalmente, cuando se les pidió proponer alternativas de solución para disminuir los conflictos con los países vecinos, un tercio de los participantes (29%) elaboró sus propuestas. Para ellos la clave consiste en informarse bien sobre los temas para luego poder fomentar diálogos productivos que les permitan llegar a propuestas coherentes. Los estudiantes de este grupo consideran que hay que avanzar hacia el futuro y dejar de mirar al pasado, ellos son otra generación de jóvenes y, para ellos, no ayuda el hecho de continuar recordando el conflicto a cada paso porque eso contribuye a mantener las rivalidades e impide avanzar. La historia debe reinterpretarse y las propuestas pasan por buscar la cooperación económica y social a través de acuerdos beneficiosos para todos, comenzando con recursos básicos como el agua y el suelo, y donde la educación para favorecer la tolerancia y la no discriminación debe comenzar en la escuela y extenderse a otros escenarios sociales, como los medios de comunicación, la cultura o los estadios de fútbol.

Al parecer este grupo que propone soluciones piensa que necesita informarse mejor sobre el conflicto para que sus iniciativas tengan un mayor recorrido y alcancen sus objetivos. Observamos en algunas de sus respuestas una crítica

velada a la manera como la historia escolar ha enfocado la enseñanza de estos temas controvertidos, en relación a los contenidos y la metodología empleada. Eso explicaría que en sus propuestas asignen a los centros educativos un papel relevante en la creación de una conciencia histórica y en la proyección de ideas que permitan visualizar mejores futuros.

Quienes no se sienten capaces de proponer alguna iniciativa para disminuir la hostilidad entre países vecinos, comentan que carecen de información sobre el tema para presentar una buena propuesta, tal cual argumentaron los estudiantes del primer grupo. También indicaron que no tienen la capacidad para elaborar propuestas y que si lo hicieran sus propuestas no serían escuchadas y que es inútil cualquier propuesta pues estos problemas son irreversibles. Sin duda, una visión pesimista sobre el presente, al cual consideran inmutable por lo que no conciben un futuro alternativo.

5.2.5.2.- El Conflicto Mapuche en la región de la Araucanía. Un problema latente en el Sur de Chile

Durante la discusión de los grupos focales nos interesaba conocer la percepción de los estudiantes sobre el conflicto Mapuche en La Araucanía, y sus posibles soluciones. En ese momento del año escolar los 4 grupos participantes trabajaban la unidad “Legado colonial”, por lo que nos pareció pertinente preguntarles acerca de este conflicto interno, del cual reciben información diariamente en los medios. El Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para segundo año medio en la página 35, incluye como primer contenido de esta unidad el siguiente:

- “Los Pueblos originarios chilenos: características propias antes y después de la conquista española, su legado cultural, sincretismo entre los pueblos indígenas y la cultura española”; y considera como habilidades a desarrollar:
- Análisis de diversas fuentes para recuperar visiones de los actores involucrados en los procesos históricos que se estudian en este nivel
- Comparación de distintas interpretaciones historiográficas sobre los principales acontecimientos y procesos de la historia de Chile en el

período colonial, considerando la selección y ponderación de los factores que explicarían dichos procesos.”

Al mismo tiempo la observación de clases, nos permitió conocer cómo se implementaba la unidad por parte de los profesores, cómo se utilizan las fuentes de información histórica en el aula y cómo se procura ayudar a los estudiantes a construir discursos propios o alternativos a los que las fuentes transmiten. Luego a través de las entrevistas personales a cada uno de los docentes de los grupos participantes, pudimos complementar la información para su triangulación e interpretación.

Cuando preguntamos a los estudiantes acerca del conflicto Mapuche, sus posibles soluciones o quien debería actuar para intentar solucionarlo, éstas son algunas de sus respuestas:

CPN20: “Hay veces que se aprovechan del tema...se aprovechan de ser Mapuches por haber perdido las tierras para querer más, o sea no se conforman.”

CPN30: “Es que sí igual tienen derechos por haber estado antes, o por ser más originarios de acá, pero tampoco tienen que hacerlo con violencia. Se aprovechan de la situación.”

CMM4: “Siempre va haber un problema.”

CMM11: “Depende, porque quizás las personas que gobiernan no están haciendo las cosas bien... También deberían cambiar su visión los medios, tratar de arreglar, enmendar su error de poner estereotipos con los Mapuches.”

GMA10: “Tendrían que hablar, pero como a los Mapuches no les dan soluciones, ellos empiezan a hacer todo eso, queman cosas y todo eso, porque no les escuchan y la única solución para que los escuchen es que salgan en las noticias y eso.”

GMA18: “Es que el gobierno ya ha engañado a los Mapuches, entonces ellos ahora tampoco están confiados...por ejemplo, cuando les quitaron sus tierras”.

GMB21: “Un poco difícil. Por parte nuestra no podemos hacer nada, somos jóvenes, vivimos en Magallanes, allá está el conflicto.”

GMB27: “El problema con los Mapuches vendría desde la colonia supongo. Bueno desde la conquista vendrían esos problemas, sólo que menos acentuado que en la Guerra de Arauco, mucho menos acentuado.”

De sus respuestas podemos inferir que gran parte de la información que tienen acerca de este conflicto la han recibido desde los medios de comunicación, más que desde las clases y las fuentes históricas, por lo que sus relatos sobre el tema están fuertemente influenciados por lo que han visto u oído en la televisión o en internet. Mientras algunos piensan que la solución debe ser política y comenzar por el diálogo, hay otros que son escépticos y creen que la mutua desconfianza hace muy difícil encontrar una solución o que es muy poco lo que se puede hacer.

Cuando preguntamos a los docentes cómo ayudan a sus estudiantes a construir un discurso alternativo a lo que las fuentes de información consultadas les pueden transmitir, responden así:

“Creo que en las líneas de trabajo que tiene el colegio podemos sentar las bases para que en una posible educación superior, lo consoliden. Los alumnos aquí salen con un pensamiento inquisidor y lo concretarán en la universidad.”
(Alfonso)

“Es que tienes que empezar a indagar. Indagar en otras fuentes. En otras corrientes, los que no son tan oficialistas, tan publicitadas.” (María)

“Contrastando las mismas fuentes. En la prensa los prismas noticiosos dependiendo del diario. Se pueden contrastar ideologías de los autores, para tratar ciertos contenidos. Villalobos con el tema indígena, con Mario Góngora, polos opuestos en cuanto a visión del asunto indígena. Se podría crear un nuevo discurso frente a la realidad que se impone en el texto escolar. Comparar una fuente escrita con una iconográfica.” (Pablo)

“Tienen una línea, por eso hay que intentar que ellos tengan su propia opinión, como yo la tengo, pero intento no influenciarlos. Por ejemplo: el golpe militar (1973). Les presento las dos caras de la moneda, más que mi opinión.”
(Gabriela)

Los profesores participantes creen que es posible ayudar a los estudiantes a formarse su propia opinión sobre temas tan controvertidos como el Conflicto

Mapuche o el golpe militar en Chile el año 1973. En las clases de historia se les puede ayudar por medio de utilizar fuentes variadas y contrastarlas entre sí, procurando reconocer en ellas intencionalidad e ideologías y haciendo reflexionar a los estudiantes en la posibilidad de construir discursos alternativos a los que las fuentes proponen, fomentando en ellos la literacidad crítica. Los docentes aportan evidencias de que conocen las fuentes a las que pueden recurrir e, incluso, como trabajarlas para lograr este objetivo. Aunque reconocen el valor de las fuentes para ayudarles en la creación de discursos alternativos a los relatos de los textos o a sus propios relatos, durante las clases observadas a los docentes en los meses de marzo y abril del 2017, no apreciamos que hicieran uso y compararan diversas interpretaciones históricas con sus grupos.

Como se comentó in extenso en el punto 5.2.3.4, en relación a la primera unidad del programa: “Legado colonial”, en la clase n° 3, Alfonso se valió de un taller de análisis de fuentes históricas, en relación a la presencia del pueblo Mapuche durante el período colonial. Se trataba de un trabajo en duplas, evaluado y con supervisión del docente, pero donde estaba ausente la comparación de fuentes históricas. En la clase n° 2, María utilizó una carta para extraer información sobre el pensamiento de un personaje de la historia de Chile, pero no realizó ningún ejercicio de contraste con otras fuentes. Durante sus clases, Pablo hizo escaso empleo de fuentes de información histórica. En las clases n° 3 y n° 4, se valió de fuentes cartográficas pero, solamente, para apoyar y confirmar la información suministrada en la clase. Gabriela es quien lleva una mayor variedad mayor de fuentes históricas al aula (canciones, vídeos documentales, interpretaciones históricas, cartas, iconografías y fuentes estadísticas). Sin embargo, tampoco las compara y contrasta sino más bien las utiliza como fuentes para apoyar su clase y suministrar información.

Pensamos que ayudar a los estudiantes a construir discursos alternativos a los que las fuentes oficiales proponen en los libros de historia o en los medios de comunicación, pasa necesariamente por exponerlos al trabajo con una variedad de fuentes, permitiéndoles que las lean y examinen con detenimiento, contrastándolas para identificar intencionalidades e ideologías y de esta forma elaborar un discurso propio, incluso alternativo, al que las fuentes procuran

transmitir. En ninguno de los grupos, observamos que se comparara la información que aportaba una fuente primaria o secundaria y se contrastara con otras, ni tampoco que se condujera a los estudiantes a comparar diferentes interpretaciones historiográficas para trabajar la intencionalidad o la ideología subyacente en las fuentes de información histórica y, de esta manera, generar instancias de construir discursos alternativos. Los profesores explican por qué no lo estarían haciendo:

Alfonso: “Las circunstancias externas nos limitan, yo creo en un 70%. Las evaluaciones SIMCE, PSU o la misma sociedad te miden en base a esos estándares. Aún cuando aquí no nos complicamos tanto con esto pues trabajamos con un tipo de estudiante que, a la larga, un puntaje no condicionará el desempeño que pueda tener después en la universidad o en la misma sociedad. Pero esa parte administrativa, la impositiva, sí nos coarta en el trabajo.”

María: “Es un dilema porque yo también puedo querer hacer muchas cosas más dentro del aula, pero uno está limitado ¿Por qué? Porque tienes que preparar a las chicas para ciertas mediciones externas. Yo creo sí que esas mediciones externas son una consecuencia que no son el fin, sino un medio para el aprendizaje, pero también tú sientes la presión de tener que cubrir, tener que pasar los contenidos que el MINEDUC te exige, el 100% de la cobertura curricular, cuando quieres o cuando te gusta algo darle mayor énfasis, pero sí. La carga horaria también te juega en contra porque también termina siendo rutinario. Entonces ¿Qué haces? Lo más fácil no motivar a que los chicos sean reflexivos sino sólo a entregar contenidos y nada más.”

Pablo: “Cuando entre a la universidad comenzamos enseguida con las prácticas de observación en primer año. Observación y análisis de lo que observamos, aparte de la malla curricular, teníamos un taller pedagógico, transversal a toda la carrera. Allí hacíamos todo lo de la didáctica en el aula, la diversidad, talleres temáticos, y allí hubo un taller donde analizamos uso de fuentes, rigurosidad, confiabilidad, tipos de fuentes, veracidad, todo lo de fuentes y su aplicación. Y yo no he hecho nada de eso. El tiempo es un limitante, no he podido preparar material. Yo tuve una formación en fuentes que no estoy aplicando. Cuando observaba clases criticaba ciertas clases y ahora, muchas veces, me veo haciendo lo mismo.”

Gabriela: “Personalmente tuve clases muy conductistas. Se utilizaban textos complejos para entender. No me enseñaron a trabajar textos. Muy teórico, leer y prueba. No se cuestionaba el texto.”

Los profesores de estos grupos reconocen que la presión por obtener buenos resultados en las mediciones nacionales, la falta de tiempo para planificar y preparar material o la falta de competencias para trabajar fuentes de información histórica, son factores que explicarían que en sus clases las fuentes no se trabajen adecuadamente, para desarrollar aspectos de la literacidad crítica en sus estudiantes, sino, más bien, que se utilicen para enfatizar información vinculada a los contenidos del programa de estudio.

En los grupos focales observamos que cuando se comparó el enfoque que 4 diarios digitales daban al conflicto Mapuche en la Araucanía y se contrastaron 3 interpretaciones historiográficas sobre un personaje de la Historia de Chile en formato de vídeo (puntos 5.2.3.3 y 5.2.3.4 de este trabajo), los participantes pudieron identificar con mayor facilidad la intencionalidad y la ideología tras los relatos que cuando utilizaron una fuente por sí sola o en otros formatos. Los estudiantes que participaron de estas discusiones, fueron capaces de plantearse relatos alternativos sobre el personaje y sobre los hechos de la Araucanía, desde la información aportada por las diferentes fuentes. Pensamos que la comparación de diferentes fuentes históricas en diversidad de formatos, favorece la identificación de intencionalidades e ideologías en las fuentes, permite que los estudiantes construyan discursos alternativos a los que las fuentes proponen, contribuyendo al desarrollo de su literacidad crítica.

6.- CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

6.1.- Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

6.1.1.- Preguntas sobre interacción de los estudiantes con fuentes históricas, y factores o estrategias metodológicas que podrían favorecer el desarrollo de su literacidad crítica.

Para los participantes en esta investigación internet es el principal medio al cual recurren cuando necesitan acceder a información histórica, no obstante sus profesores en el aula continúan siendo su principal referente. Es probable que gran parte de estos accesos a la red por información histórica se deba al hecho de que deben buscar o investigar información por solicitud de sus mismos profesores. Que un porcentaje mayoritario de los estudiantes que respondieron el cuestionario, no tuvieran ninguna información acerca del conflicto fronterizo entre Chile y Argentina del año 1978, tratándose de una cuestión socialmente viva en la comunidad (Legardez, 2003, Pagès, J. y Santisteban, A., 2011) y, que la definición de las fronteras de Chile sea un contenido que debieran conocer de años anteriores, son datos a tener en cuenta. De los que declararon tener alguna información, la mayor parte señaló que la obtuvo de algún familiar, por lo que podemos concluir que los estudiantes de los grupos investigados, no han tratado o han recibido escasa información relativa al tema en sus clases de historia. Para quienes participaron de este estudio, internet es el sitio natural al cual acudir por información de cualquier tipo, pero el aula de historia escolar continúa siendo el principal espacio donde se ponen en contacto con información de tipo histórica y sus fuentes y donde sus profesores son los mediadores.

Pero, ¿se están valiendo los profesores de internet como un recurso para desarrollar la literacidad crítica de sus estudiantes? Esta investigación permite concluir que no lo están haciendo. Internet se presenta como una enorme posibilidad para acceder a información histórica o de otro tipo, proveniente de fuentes diversas al ser un soporte capaz de almacenar volúmenes incuantificables de datos, documentos o archivos en múltiples formatos. Todas las aulas investigadas cuentan con acceso a internet y ordenador conectado para su utilización, no obstante, los profesores no suelen hacer uso de este

recurso, para acceder a fuentes de información o enseñar a sus estudiantes a hacerlo, sino más bien se valen de él como un apoyo a la clase expositiva. Como mencionaron en la encuesta realizada y se pudo observar en el aula, las fuentes que los profesores de los grupos utilizan con más frecuencia, son las audiovisuales y los textos de historia, fundamentalmente para transmitir o reforzar información que han suministrado durante sus clases. No se utilizan las fuentes para enseñar a los estudiantes a evaluar su fiabilidad, distinguir hechos de opiniones o identificar la intencionalidad o ideología que pueden subyacer tras ellas. No se les enseña a leer, analizar e interpretar críticamente la información que esas fuentes suministran, perdiendo una oportunidad de desarrollar en los estudiantes rasgos del modelo de literacidad crítica.

El uso de fuentes históricas en el aula, como la exhibición de documentales o la utilización de formatos preestablecidos, que contienen los textos del estudiante para el análisis de fuentes históricas, pudiera verse enriquecida si se agrega en el aula el uso de fuentes provenientes de internet. Como pudimos observar, cuando los docentes permiten que los estudiantes hagan uso de sus dispositivos móviles para acceder a información en la red, orientándolos para que accedan a estas fuentes y con un objetivo preestablecido, estos accesos enriquecen la discusión y el desarrollo de la clase. Al mismo tiempo, ponen en contacto a los estudiantes con fuentes de información disponibles, tanto en formatos analógicos como digitales, posibilitando su comparación y favoreciendo el contraste de la información, su discusión, así como el trabajo de aspectos del modelo de literacidad crítica. Por ejemplo, cuando se les permite contrastar el discurso del profesor o complementar con información buscada por el alumnado, y pueden socializar esa información con el resto del grupo de estudiantes, están en mejor condición para evaluar la fiabilidad de una fuente, distinguir hechos de opiniones e, incluso, para intentar percibir la intencionalidad e ideología que hay tras esas fuentes.

No obstante, para los centros y los profesores de los grupos investigados, parece ser que la presencia de internet en las aulas crearía una dificultad. La disponibilidad de redes WIFI o el acceso a datos desde los móviles u otros dispositivos representa un problema en todos los centros participantes en la investigación. Cada uno tiene su propio reglamento interno donde el acceso al

móvil está prohibido durante las horas de clases o incluso durante toda la jornada lectiva, y se diseñan diferentes estrategias para evitar que los estudiantes tengan acceso al móvil o internet. Por ejemplo, en algunos de los centros los profesores retiran los móviles a los estudiantes y los depositan en una caja al inicio de la clase y, al finalizar los pueden recuperar. En otros se colocan multas a los que sean sorprendidos utilizando el móvil en horas de clases o se cambian permanentemente las contraseñas de acceso al WIFI del centro. Como reconocen los mismos profesores y sus centros se trata de una labor agotadora y muchas veces infructífera, pero consideran que es algo que deben realizar, ya que permitir a los estudiantes disponer de sus móviles en las horas de clases, dificultaría enormemente su concentración en las actividades propuestas en el aula por sus profesores, dado que estos dispositivos actuarían como permanentes distractores.

La pregunta principal de esta investigación, buscaba conocer cómo los estudiantes leían, analizaban e interpretaban la información proveniente de fuentes históricas diversas. En la actualidad tanto los soportes en papel como los digitales colocan a disposición de profesores y estudiantes una diversidad inmensa de fuentes históricas para su uso en el aula. Los profesores de los grupos investigados optan en sus clases por utilizar el texto de historia como la principal herramienta a la hora de trabajar con fuentes, dado que todos sus estudiantes cuentan con el texto y en él se pueden encontrar talleres de fuentes históricas que los mismos estudiantes pueden desarrollar. Estos talleres se centran en reconocer los aspectos formales de las fuentes, extraer las ideas principales y secundarias, y relacionar la información de las fuentes con la ya conocida, pero no permite a los estudiantes trabajar rasgos del modelo de literacidad crítica. Se trata de un trabajo muy similar al que se desarrolla en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación cuando se analizan los diferentes tipos de discurso: periodístico, científico, político, etc. (Van Dijk, 2005).

El discurso histórico tiene una construcción y una evolución propias, sustentado en la información obtenida desde las fuentes históricas, cuyo proceso los estudiantes deberían conocer para estar en condiciones de hacer una lectura,

análisis e interpretación crítica de cualquier discurso, relato, concepto o constructo de naturaleza histórica (Van Dyjk, 2000a).

En el aula, los estudiantes de la investigación se relacionan con las fuentes históricas, leyéndolas y extrayendo información textual, pero no se les enseña a gestionarlas para descubrir, a partir de ellas, las particularidades del discurso histórico, no sólo aquel que se encuentra “en las líneas”, sino el que se encuentra “entre las líneas” y aquel que puede descubrirse “más allá de las líneas” (Gray's, 1960, citado en Alderson 2000). El trabajo con las fuentes históricas en el aula debiera ser profundizado pues no basta con, simplemente, entregar las fuentes a los estudiantes para que ellos sean capaces de descubrir silencios, vacíos, intencionalidades, ideologías o manipulaciones en ellas, es necesario acompañarlos en ese proceso, pues por sí mismos, al menos al principio de su trabajo con fuentes históricas, no estarán en condiciones, de hacerlo sin la mediación del profesor de historia, que es el experto (Matozzi, 1989).

Cuando consideramos con los estudiantes la utilización de fuentes históricas en el desarrollo de su literacidad crítica, observamos que para la mayoría de este grupo las fuentes primarias, resultan mucho más fiables que las secundarias, para la reconstrucción del pasado como, por ejemplo, los sucesos del año 1978 entre Chile y Argentina. Las fuentes jurídicas, las orales y materiales son las mejor evaluadas por los estudiantes por su fiabilidad, siempre y cuando estén disponibles y se utilicen con cuidado, pero no están familiarizados con la manera de trabajar con este tipo de fuentes. Desconocen qué información les pudieran aportar para reconstruir el pasado, así como sus posibilidades y limitaciones, y, como no se suelen utilizar en las prácticas de aula, no disponen de oportunidades para familiarizarse con el tratamiento de fuentes primarias. Más bien, en el aula se opta por usar con mayor frecuencia fuentes secundarias como los textos escolares y los documentales y, en menor medida, fuentes cartográficas para apoyar la exposición de contenidos.

Los participantes en el estudio evaluaron positivamente la fiabilidad de los textos escolares, a los que asignan un alto grado de objetividad. Se refieren a ellos como “textos serios”, “hechos para que los alumnos aprendan”, o “más

objetivos y que sólo pueden colocar información precisa”. Para algunos de ellos, los textos escolares no son del todo fiables para conocer lo que ha ocurrido en el pasado y dan ejemplos al respecto:

“Eso pasa mucho en los libros de historia....mencionan a las mujeres, así como...prostitutas y cosas así...en cambio el hombre sólo hablan de lo que hizo de lo que tiene que ver con la historia”; “Todos hablan, quizás de lo mismo, pero desde distintos puntos de vista”; “En un libro argentino... siempre va a decir que Chile tiene la culpa y siempre va a dejar a Argentina como la víctima, pero uno chileno va a hacer todo lo contrario”.

La fiabilidad que les merecen los textos de historia a gran parte de los estudiantes de la investigación, podría deberse el uso intensivo que los profesores hacen de los textos escolares en sus clases, como consecuencia de la distribución gratuita que realiza el Ministerio de Educación en los centros. De esta manera, tanto su utilización permanente durante las clases a lo largo del año, como la distribución universal que se hace de ellos, tendería a legitimarlos como fuentes confiables a la vista de los estudiantes para acercarse al pasado de una manera más “objetiva”. Algo similar a lo que sucede con las fuentes cartográficas que se ven legitimadas por su uso extendido en el aula. Pese a ello, para algunos de los estudiantes del estudio, el texto escolar no resulta del todo fiable porque, a su entender, a cada país le interesará incluir en él una visión que favorezca su propio relato de la historia o bien destacar algunas cosas y silenciar otras, como argumentaron y ejemplificaron durante las entrevistas grupales.

Los estudiantes valoraron positivamente la diversidad de fuentes como un factor que puede ayudarles a una comprensión más acabada de un suceso o un personaje histórico. Sin embargo, no están familiarizados con el trabajo con una variedad de fuentes históricas. En el aula no acostumbran a trabajar con una diversidad de fuentes de información, ni se hace una interpretación crítica de ellas o se contrastan con otras para evaluar su fiabilidad. Cuando navegan por internet, los estudiantes siguen un patrón parecido, es decir, se limitan a buscar información concreta sobre un tema o personaje, mayoritariamente acudiendo a alguna fuente secundaria que les parece más confiable y sin

consultar ni interactuar con la variedad de fuentes disponibles, ni acudir a fuentes primarias. Consideran una fuente a la vez, aislada de otras que pudieran aparecer en la búsqueda, para obtener la información precisa que necesitan, pero sin entrar a comparar ni valorar su fiabilidad respecto a otras fuentes. La amplia oferta de información disponible en internet en una variedad de formatos, es una oportunidad para que los profesores de historia escolar ayuden a sus estudiantes a desarrollar una lectura crítica de las fuentes de información de cualquier tipo, tanto en el aula de historia como fuera de ella.

Casi la mitad de los estudiantes de la investigación son capaces de diferenciar hechos de opiniones en un texto histórico de mediana complejidad, mientras, un tercio no responde a la pregunta y no menciona ninguno de los hechos, que se explicitan en los primeros párrafos del texto, en forma de fechas de episodios históricos. Este resultado podría explicarse por las dificultades que tienen algunos estudiantes para trabajar con fuentes de información escritas de cualquier tipo, para su lectura y comprensión. Como comprobamos algunos estudiantes manifestaron enormes dificultades en la lectura y comprensión de textos, cuando los docentes les pidieron participar de su lectura y análisis. Se trataría de un grupo de estudiantes que sólo es capaz de hacer una “lectura de las líneas”, algunos con mucha dificultad como los que presentan algún problema de aprendizaje (Programa de Integración Escolar) y que no son capaces de ir más allá de una lectura textual.

En todos los grupos estudiados encontramos estudiantes que logran diferenciar perfectamente hechos y opiniones en el texto histórico. Sin embargo, en el grupo n° 1, dos tercios del total del grupo son capaces de hacerlo, prácticamente el doble de estudiantes que en los demás grupos. ¿A qué podría deberse este mejor resultado? Uno de los factores que podría favorecer el que los estudiantes del grupo n° 1, obtengan mejores resultados cuando identifican hechos y opiniones en un texto, es el trabajo que se realiza en el aula cuando se utilizan fuentes de información histórica. El trabajo que se desarrolla es un trabajo individual o en parejas, guiados por el profesor, y socializando constantemente, sus resultados, procurando no sólo extraer información de las fuentes sino también contrastándola con otra que ya tienen. Los mismos alumnos siguen investigando más allá de las horas de clases aportando

información al debate y es el mismo centro quien promueve un trabajo con una variedad de fuentes de información en todas las asignaturas, en la línea de lo planteado en los Objetivos de Aprendizaje Transversal, que se encuentran en las Bases Curriculares de 7° año básico a 2° año medio. A nuestro entender, la línea del centro orientada al trabajo con una diversidad de fuentes de información en forma transversal y, la práctica del profesor cuando trata fuentes de información histórica para que los estudiantes puedan obtener, complementar y contrastar información, son dos factores que explicarían los resultados de este grupo, cuando distinguen hechos de opiniones. En conclusión, una metodología que utiliza las fuentes históricas sólo como recurso informativo, pero que no conduce a los estudiantes a reflexionar en su naturaleza, objetivos y diferencias, por medio de contrastarlas entre sí, no resulta la más apropiada para enseñar a los estudiantes a diferenciar hechos de opiniones en las clases de historia.

Cuando analizamos si los estudiantes son capaces de identificar las intencionalidades e ideologías subyacentes tras las fuentes de información histórica ocurre algo similar. Cada vez que pudieron comparar las fuentes de información aumentó el porcentaje de estudiantes que percibían la intencionalidad en la fuente o, algunos, la ideología que subyace. Esto se evidenció cuando fueron capaces de distinguir ideologías nacionalistas en fuentes orales e historiográficas y las posiciones sustentadas por 3 historiadores, cuando compararon sus discursos y posturas respecto a un héroe nacional. Los participantes de todos los grupos son capaces de percibir diferencias en las interpretaciones de los tres historiadores, logrando incluso percibir y separar hechos de opiniones. Y, si bien son capaces de percibir diferencias en las visiones que tienen del personaje, no todos logran percibir o son conscientes de la ideología tras los discursos de los historiadores.

Cuando les presentamos interpretaciones históricas sobre el conflicto de 1978 (el testimonio de un oficial naval argentino y la interpretación de un historiador chileno), un tercio de los participantes logran extraer cuál es el pensamiento del autor, pero sólo 1 de cada 10 logra identificar la ideología tras ambas fuentes, es decir que pueden lograr “leer más allá de las líneas” del discurso escrito en según qué condiciones. Es probable que se trate del mismo grupo de

participantes que es capaz de percibir manipulación en las fuentes gráficos-documentales, cuando compararon y contrastaron titulares y noticias en la prensa escrita de Chile y Argentina, y en los diarios digitales acerca del Conflicto en La Araucanía.

Los silencios y vacíos en las fuentes históricas, específicamente en los textos escolares, son percibidos por los estudiantes a lo largo de la investigación y, especialmente, durante las entrevistas grupales. Para la mayoría de ellos la presencia o no de cierta información en los libros de historia escolar obedece a su importancia, es decir, si el contenido no está incluido en el libro es que no es importante. Interpretan que en el Conflicto entre Chile y Argentina del año 1978, no se llegó a una guerra de proporciones, por lo tanto, no fue tan importante como para incorporarlo en los textos escolares. Para algunos de los estudiantes no incluir este tema u otros en los libros, como la condición de la mujer en ciertos períodos de la historia o la vida cotidiana de la gente común, obedece a una intencionalidad, la de olvidar el pasado.

Los estudiantes coinciden en que los libros no tienen información para investigar, conocer, e intentar comprender, el origen de algunos de los problemas sociales que afectan al país en la actualidad. Algunos de ellos, mencionan la manipulación que grupos particulares pudieran hacer de la información que entregan los textos escolares, aludiendo mayoritariamente al gobierno de turno, quien utilizaría recursos para intentar manipular las informaciones que transmiten los medios de comunicación, así como los contenidos que se incluyen en los textos escolares, para favorecer una postura determinada y concitar un mayor apoyo ciudadano. Para estos estudiantes el contacto cotidiano con internet ha desarrollado en ellos un actitud crítica hacia cualquier fuente de información, sobretodo, la proveniente de fuentes “oficiales”, en la siempre están intentando percibir algún grado de intencionalidad.

Los estudiantes consideran que la información que reciben no les acerca hacia la comprensión de los problemas actuales que afectan a la sociedad en la que viven. La información que está en los textos escolares se centra en conocer hechos del pasado y no procura que los estudiantes puedan conocer y

reflexionar sobre temas de actualidad. Tiende a la generalización, no se ocupa de la vida de las personas comunes, de las mujeres, de los niños y abunda en detalles acerca de episodios políticos y bélicos. Por lo general, los textos escolares se centran en los grandes conflictos territoriales que ha tenido el propio país u otros países, por lo que cuando necesitan información histórica que les interesa, la buscan por cuenta propia investigando en las fuentes disponibles en internet. Sólo cuando el profesor incorpora alguna actividad de investigación u orienta su práctica hacia el descubrimiento de este tipo de información es posible profundizar en episodios que les permiten conocer y reflexionar sobre las características de la vida cotidiana de las personas y su rol en la construcción de la historia.

Un adecuado tratamiento de la información en el aula de historia escolar, utilizando una diversidad de fuentes, comparándolas, siguiendo el modelo de literacidad crítica, podría contribuir a que los estudiantes investigarán acerca de los orígenes, desarrollo y proyecciones de una cuestión viva socialmente como son los problemas de entendimiento y convivencia con Argentina, u otros similares, explorando alternativas de construcción de futuros posibles.

Una tercera parte de los estudiantes proponen acciones que los gobiernos, los centros educativos y ellos mismos podrían emprender, para contribuir a proyectar y generar realidades diferentes frente a problemas como la rivalidad con los países vecinos o el conflicto Mapuche en el Sur de Chile. Plantean que el diálogo, los acuerdos y la creación de leyes desde el gobierno podrían favorecer la integración y la no discriminación, disminuyendo tensiones entre los países o grupos enfrentados. No obstante, para algunos de ellos la historia debería favorecer un enfoque más amplio, que les permitiera interactuar con diversidad de interpretaciones de los procesos históricos y fomentar una formación basada en la cooperación y el respeto mutuos. Para estos estudiantes, la historia escolar y su enseñanza no estarían llevando al aula una variedad de interpretaciones de la historia. Esto explicaría que en sus propuestas asignen a los centros educativos un papel relevante en la creación de una conciencia histórica y en la proyección de ideas que permitan visualizar mejores futuros. Estos mismos estudiantes son capaces de proponer alternativas de solución e implicarse en su consecución, en un proceso para

informarse mejor acerca de estos temas polémicos, fomentando el diálogo y el intercambio en sus círculos más cercanos y promoviendo acciones en contra de cualquier tipo de discriminación.

Los profesores de los grupos participantes concuerdan que es posible ayudar a los estudiantes a formarse una opinión propia sobre temas controvertidos como la relación con países vecinos, el conflicto Mapuche o el golpe militar en Chile del año 1973. ¿Qué habría que hacer? Utilizar fuentes variadas y contrastarlas entre sí, procurando reconocer en ellas intencionalidad e ideologías y haciendo reflexionar a los estudiantes en la posibilidad de construir discursos alternativos a los que las fuentes proponen, desarrollando en ellos rasgos de la literacidad crítica. Los docentes están familiarizados con las fuentes y saben cómo podrían trabajarlas para ir en pos de este objetivo, pero durante los meses de observación no apreciamos que lo hicieran, ni tampoco que compararan diversas interpretaciones históricas con sus grupos, que los llevaran a construir discursos alternativos a los que las fuentes oficiales proponen en los libros de historia o en los medios de comunicación. ¿Por qué no lo hacen? Porque privilegian una enseñanza centrada en contenidos que son objeto de mediciones periódicas por parte de la autoridad educacional, la cual los presiona para obtener resultados. Ese modelo de enseñanza es el que ocupa la mayor parte del tiempo que se emplea en el aula y determina la utilización que se hace de las fuentes de información histórica.

Cuando se permitió a los estudiantes comparar interpretaciones históricas en formato textual, digital y audiovisual, durante el desarrollo de la investigación, pudieron identificar con mayor facilidad la intencionalidad y la ideología tras los relatos que cuando utilizaron una fuente por sí sola. Además los estudiantes que participaron de estas discusiones fueron capaces de plantearse relatos alternativos sobre el personaje y sobre los hechos de la Araucanía, desde la información aportada por las diferentes fuentes. Parece ser que el uso de una variedad de fuentes en formatos digitales, tal vez más “familiares” y “amigables” para los participantes, y su comparación podría ayudar a los estudiantes a identificar la intencionalidad e ideología tras las fuentes, y con ello darles la posibilidad de construir un relato alternativo al que las mismas fuentes

proponen, favoreciendo el desarrollo de los rasgos del modelo de literacidad crítica que hemos defendido en este trabajo.

La información aportada por la investigación y su posterior interpretación nos permitió elaborar 3 tipologías de estudiantes, en relación a su nivel de literacidad crítica cuando trabajan con fuentes de información histórica.

A) “Los que leen las líneas”

Tienen muchas dificultades para leer por eso no les gusta y cada vez que tienen que hacerlo lo ven como un problema. Son los que menos responden a las preguntas del cuestionario. En las clases son muy dependientes de la información aportada por el docente por lo que prefieren toda la información condensada y almacenada, en lo posible, la que proviene del texto de historia escolar. Responden bien a la clase expositiva y a la observación de documentales. Leen pero no analizan ni interpretan información. La mayoría no son capaces de distinguir hechos de opiniones, ni el tipo de pensamiento ni la ideología en una fuente. Tampoco proponen acciones que podrían emprender ellos u otros agentes para intentar revertir problemas del presente y pensar otros futuros. En esta tipología se encontrarían los estudiantes con problemas de aprendizaje (PIE). Alcanzarían entre un 30% y un 40% del total de participantes y son la mayor parte de los que no responden a algunas de las preguntas del cuestionario que implican lectura y escritura como la de identificar intencionalidad e ideología y los silencios y vacíos en las fuentes. Suponemos que su relación con las fuentes, en general, y con internet es todo menos crítica.

B) “Los que leen entre las líneas”

Son capaces de interactuar con una variedad de fuentes leerlas y analizarlas. Distinguen hechos y opiniones en un texto e identifican el pensamiento de su autor extrayendo de una fuente las ideas principales y secundarias. Consideran que los textos, está bien elaborados y confían en ellos y su objetividad porque son “para enseñar”. No distinguen ideologías en las fuentes de información histórica y son menos argumentativos que los estudiantes que manifiestan una actitud más crítica frente a las fuentes. Son capaces de hacer propuestas para

cambiar el presente, pero en líneas generales, no se involucran ni sienten que está en sus manos el poder hacer algo para cambiar las cosas. Acceden a internet por información para deberes, acudiendo a una fuente específica, pero no investigan en una variedad de fuentes. Se dan cuenta que hay información que no aparece en las fuentes y consideran que si no está es porque no es importante o porque debe pasar más tiempo para reunir información sobre ese tema. En este grupo se encontraría entre el 40% y el 50% de participantes.

C) “Los que leen más allá de las líneas”

Evalúan positivamente acudir a una variedad de fuentes por información sobre un tema histórico o cualquiera pero no expresan confianza absoluta en ninguna por sí sola. Distinguen con claridad hechos de opiniones en una fuente escrita o audiovisual. Expresan dudas respecto de la información contenida en los textos escolares pues piensan que su contenido obedece a intereses particulares, específicamente, de los gobiernos. Además del pensamiento de un autor o extraer las ideas principales y secundarias de un texto, son capaces de distinguir intencionalidad e ideología en las fuentes y manipulación en los medios de comunicación como los diarios o en los propios textos escolares. Consideran que los silencios o vacíos en las fuentes responden a un hecho intencional, como buscar el olvido, y son capaces de argumentar sus posiciones frente a un tema y dar ejemplos al respecto. Piensan que otros futuros son posibles y son capaces de hacer propuestas y plantearse activamente frente a los problemas. Tienen una actitud crítica hacia la información que proviene de fuentes en internet y hacia las fuentes de información en general. Destacan por ser líderes de opinión en sus grupos. Un 20% de los participantes de este estudio se encontraría dentro de esta tipología.

En todos los grupos encontramos estudiantes de las tres tipologías, predominando en cada grupo, una de ellas. En el grupo n° 1, predominan los estudiantes de la tipología A, aquellos que muestran capacidad para leer “más allá de las líneas”. Es el grupo que más responde a las preguntas del cuestionario y el más sistemático en el trabajo en el aula. En este grupo un 67% logra diferenciar hechos de opiniones y sobre el 20% del total logra

identificar pensamiento e ideología en las fuentes históricas. Su profesor, “Alfonso” utiliza una variedad de fuentes históricas y lleva al aula múltiples interpretaciones para que sus estudiantes puedan comparar e intenten elaborar discursos alternativos. Se trata de un centro educativo que fomenta el trabajo con fuentes históricas de manera transversal y donde el estudiante y la familia apoyan el trabajo del docente en el hogar donde, muchos de ellos continúan buscando información, la cual luego llevan al aula para debatirla.

En los grupos n° 2 y n° 4 predominan los estudiantes que se encuentran en la tipología B, “los que leen entre las líneas”. En el caso del grupo n° 2, un 37% de los participantes diferencia hechos de opiniones, mientras un 44% sólo identifica hechos. En el caso del grupo n° 4, un 48% distingue entre hechos y opiniones y un 14% sólo los hechos. Cuando deben identificar la ideología subyacente tras dos fuentes históricas ninguno de los dos grupos alcanza al 20% de logro en ambas fuentes, pero algunos estudiantes de ambos grupos son capaces de conseguirlo. “María”, profesora del grupo n° 2, trabaja con una variedad de fuentes de información histórica pero no suele compararlas entre sí. Más bien intenta que sus estudiantes extraigan de ellas aquella información que puede serles útil, para reforzar contenidos que serán objeto de medición en las pruebas nacionales. El grupo no presenta grandes dificultades que pudieran entorpecer el desarrollo de las clases. Por su parte, “Gabriela”, profesora del grupo n° 4, lleva al aula una variedad de fuentes históricas que incorpora en sus guías de trabajo con el objetivo de reforzar contenidos que se medirán en las evaluaciones nacionales a finales de año. En estas guías además de las fuentes se incorporan preguntas objetivas según el modelo del instrumento que se usará en la medición. En este grupo hay estudiantes que presentan evidentes dificultades en la lecto-escritura, a lo que suman un bajo nivel de concentración y un alto porcentaje de ausentismo escolar.

Finalmente, en el grupo n° 3 predominan los estudiantes de la tipología A, aquellos que sólo son capaces de “leer las líneas”. En este grupo hay un 29% de estudiantes que distingue entre hechos y opiniones y un 26% sólo los hechos, y menos del 10% del grupo es capaz de identificar pensamiento e ideología en dos fuentes históricas. “Pablo” profesor del Grupo n° 3, utiliza escasamente las fuentes de información histórica en sus clases, se apoya más

en la clase expositiva y en las fuentes cartográficas, y utiliza el texto del estudiante para realizar talleres de fuentes de información, los cuáles son calificados. Su objetivo es preparar a sus estudiantes para las pruebas de medición nacional y le preocupa ir a la saga en los contenidos. Además, él mismo debe someterse a la evaluación docente en el transcurso del año y esa es una inquietud permanente para él. El grupo no se concentra con facilidad, y hay estudiantes con serios problemas de lecto-escritura.

6.1.2.- Análisis de los supuestos iniciales

La investigación consideraba 3 supuestos:

1°.- Los estudiantes utilizan las fuentes históricas, para complementar la información que sus profesores les han entregado durante las clases y no para desarrollar aspectos de la literacidad crítica.

La recopilación y el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de investigación permiten concluir que el principal uso que los estudiantes hacen de las fuentes históricas en el aula, efectivamente, es para reforzar o complementar los contenidos vistos en las clases y no para trabajar rasgos del modelo de literacidad crítica. Se seleccionan y utilizan fuentes disponibles en los textos de historia escolar que confirman o aportan detalles que complementan los contenidos desarrollados en clases por el profesor. No se hace un tratamiento de fuentes primarias con el objetivo de intentar reconstruir relatos históricos alternativos al presentado por el docente, o al menos partes de esos relatos. No se trabaja la fiabilidad de las fuentes primarias ni su pertinencia para aportar información acerca de un episodio histórico o la definición del perfil de un protagonista. Por lo general, tampoco se considera con los estudiantes otras interpretaciones históricas que pudieran ser debatidas para intentar identificar en ellas hechos y opiniones o intentar descubrir la intencionalidad o ideología subyacente.

Las fuentes que los profesores incorporan en sus guías de actividades o utilizan para el desarrollo de sus clases como, por ejemplo, las fuentes audiovisuales, no son discutidas en plenarios o debates, sino cumplen una función complementaria al relato del profesor.

2°.- Las fuentes de información disponibles en internet son las más utilizadas por los estudiantes cuando deben buscar o investigar información sobre temas históricos.

Pese a ser un medio que pone al alcance de estudiantes y profesores un caudal enorme de fuentes de información en una variedad de formatos, internet continúa siendo un recurso subutilizado en las clases de historia escolar. Cuando se pregunta a los estudiantes cual es la primera opción, a la que recurren cuando necesitan acceder a información histórica, la mayor parte de quienes participaron en esta investigación responden que a internet (49%), dejando en segundo lugar a sus profesores de historia escolar (35%). No obstante, a menos que se trate de un estudiante con algún interés particular en la disciplina, la mayoría de estudiantes no accederá a una fuente de información histórica a menos que sus profesores se lo soliciten o lo deriven hacia alguna de estas fuentes en particular. ¿Es internet un recurso al que los profesores deriven a sus estudiantes en búsqueda de una variedad de fuentes de información histórica atendiendo a su disponibilidad y accesibilidad? No es lo que hemos observado a lo largo de esta investigación.

Cuando los estudiantes trabajan con fuentes de información histórica son los profesores quienes las seleccionan y evalúan para su utilización en el aula. Se trabajan desde el texto escolar o bien el profesor las incorpora en sus guías de contenidos, para su leerlas y extraer de ellas las ideas principales y secundarias, pero no para hacer una lectura, análisis e interpretación crítica de estas fuentes. No observamos que los profesores accedieran a fuentes de información en internet durante las horas de clases y las consideraran con sus estudiantes. Tampoco se permite el acceso de los estudiantes a internet a través de la WIFI de los centros o con sus datos móviles en ningún tipo de dispositivo en las horas de clases, por lo que no se favorece el que los estudiantes puedan acceder a fuentes de información en internet durante estos períodos. A nuestro entender se desaprovecha una buena oportunidad de colocar en contacto a los estudiantes con información proveniente de fuentes diversas, en un formato amigable y familiar para ellos en el aula de historia, propiciando un debate en torno a la información contenida en estas fuentes y a los diferentes aspectos del modelo de literacidad crítica.

3°.- En el aula de historia escolar predominan las clases expositivas y actividades basadas en la obtención de información de fuentes primarias y secundarias, por sobre el debate acerca de problemas sociales relevantes y la interpretación histórica de las fuentes.

En el aula predominan las prácticas donde la clase expositiva ocupa un lugar central y la mayor parte del tiempo de trabajo se destina a su ejecución. Las fuentes históricas constituyen un material de apoyo al discurso del docente y, en ningún momento se las posiciona y transforma en un recurso didáctico que genere debate por su contenido y posibles interpretaciones. Tanto si se trata de una fuente primaria o secundaria el tratamiento es el mismo. Se realiza al finalizar la exposición y se inicia con una lectura textual de la fuente, por párrafos, donde participan varios estudiantes del grupo ya sea leyendo o contestando a las preguntas que realiza el docente, cuyas respuestas, generalmente, se encuentran explicitadas en la fuente. Se busca extraer las ideas principales de la fuente y encontrar la relación con la información que ha suministrado el profesor durante la exposición. Cuando se utilizan fuentes tomadas del texto del estudiante se sigue un procedimiento similar, ya prescrito en el texto para el trabajo con fuentes, primero una lectura individual o en grupos de la fuente, seguida de un análisis formal y luego uno del contenido. Se buscan ideas principales y secundarias y se establecen relaciones con los contenidos del tema de la clase. Muchos de estos análisis adoptan la forma de un taller evaluado.

Pese a que al inicio del año escolar se trabajó la unidad "Legado Colonial" que incluye como contenidos: los pueblos aborígenes prehispánicos, el descubrimiento y la conquista, las formas de administración colonial o el mestizaje, entre otros, no se observa que los profesores llevaran al aula diferentes interpretaciones históricas acerca de la manera como se establecieron las relaciones entre indígenas y españoles en distintos momentos de la historia, y cómo han interpretado esas relaciones diferentes historiadores. No se conduce al grupo a un debate acerca del rumbo que adoptaron las relaciones entre los europeos, los gobiernos coloniales y el Estado de Chile con los pueblos indígenas, y cómo este es un tema que continúa sin ser resuelto después de siglos desde su origen. Llevar al aula este tipo de debates, con un

objetivo claro y bien planificados, haciendo uso de una variedad de fuentes históricas disponibles en distintos formatos, algunas de ellas incluidas en el mismo texto del estudiante, podría ser un aporte en el desarrollo de la literacidad de los estudiantes.

6.1.3. Evaluación de los objetivos planteados

En relación a los objetivos de esta investigación, es posible concluir que los estudiantes se relacionan con las fuentes de información histórica en 3 niveles diferentes, de acuerdo al nivel de literacidad crítica que han logrado desarrollar y que hemos descrito detalladamente en el punto 6.1.1 de estas conclusiones. La enseñanza de la historia escolar puede brindar buenas oportunidades para que, individualmente, cada estudiante pueda progresar e ir alcanzando mayores niveles de desarrollo en habilidades de literacidad crítica.

La utilización que los profesores de historia escolar hagan de las fuentes históricas durante sus prácticas en forma regular y sistemática, teniendo como objetivo mejorar los niveles de literacidad crítica de sus estudiantes, puede conducirlos a ser lectores más eficientes de las fuentes de información de todo tipo no solamente las históricas, sino también las de otras disciplinas y en otros formatos. La lectura de una fuente no sólo incluye la lectura de textos escritos sino también la lectura en otros formatos de imagen, audio o video y el posterior análisis de la fuente de información a la luz de su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis. La disciplina histórica ofrece excelentes oportunidades para avanzar en la alfabetización mediática e informacional (AMI) de los estudiantes.

Otro de los objetivos del estudio se dirigía a conocer qué tipos de fuentes de información histórica son las más utilizadas en el aula, en qué formatos y con qué objetivos. En gran medida son las decisiones que toman los docentes las que determinan qué tipo de fuente se utilizará y para qué. En este estudio de caso la información recopilada nos permitió conocer que los profesores se decantan en sus clases por la utilización de fuentes secundarias, entre las cuales privilegian los textos escolares y los documentales en formato de vídeo ¿Por qué se deciden por estas fuentes? Fundamentalmente por su accesibilidad y pertinencia. Todos los estudiantes reciben al inicio del año

escolar un texto de Historia en forma gratuita desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual se ha preparado en base a los contenidos mínimos obligatorios y objetivos para el nivel. Está diseñado para trabajar, cronológicamente, de manera lineal, las unidades del programa y permite que los profesores dispongan de un material oficial para preparar a sus estudiantes para rendir las mediciones nacionales. En ellos encuentran información sobre los temas del programa, así como fuentes históricas primarias y secundarias para ser trabajadas en el aula con sus estudiantes. Los documentales siguen una tendencia parecida, muchos de ellos están accesibles en sitios creados y gestionados desde el MINEDUC o los mismos textos escolares sugieren visualizar un determinado documental como complemento a la información que se entrega en el texto.

El objetivo de utilizar este tipo fuentes por parte de los docentes, es que los estudiantes conozcan y refuercen los contenidos del programa de estudio con miras a las mediciones nacionales por lo que , tanto los textos escolares como los documentales históricos, son las fuentes de información más utilizadas en el aula, con las que están más familiarizados los estudiantes y las que consideran más objetivas y más contrastadas.

Otro de los objetivos de investigación, consistía en identificar las dificultades que encuentran los estudiantes y sus profesores para trabajar aspectos de la literacidad en el aula. A lo largo del estudio fue posible visualizar las siguientes dificultades:

- Falta de tiempo para planificar y trabajar los rasgos de la literacidad crítica en el aula, por la presión de mantener o mejorar resultados en las mediciones nacionales, centrando la enseñanza de la historia escolar en los contenidos.
- Cursos muy heterogéneos con estudiantes que presentan distintos niveles y estilos de aprendizaje, algunos pertenecientes a programas de integración escolar, con enormes dificultades en lectoescritura o problemas conductuales.
- Insuficiente preparación de los docentes para trabajar con sus estudiantes el modelo de literacidad crítica y el tratamiento de fuentes históricas.

Por último, al iniciar este estudio nos propusimos evaluar estrategias metodológicas o actividades específicas que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de aspectos de la literacidad crítica de los estudiantes cuando se utilizan fuentes históricas. En este sentido el trabajo desarrollado, directamente, con estudiantes y profesores nos permitió observar y participar en situ de la interacción que se produce en el aula cuando se utilizan las fuentes de información histórica. Entre las estrategias que podrían dificultar el desarrollo de la literacidad crítica cuando se utilizan las fuentes históricas en el aula, se encuentran aquellas en que las fuentes son introducidas en la clase sin una contextualización previa y son presentadas como parte de un ejercicio de comprensión lectora o reforzamiento de contenidos.

Incluir como parte de las actividades del trabajo con fuentes históricas, la lectura conjunta del texto de una carta y limitar la participación a preguntas cuya respuesta se encuentra explícita en la fuente, tampoco resulta motivador ni incentiva al descubrimiento de información que podría llevarlos a cuestionar el origen, la fiabilidad o intencionalidad de una fuente. La presentación del formato de la fuente también incentiva que los estudiantes se sientan motivados a acceder a ella, pues su sola visualización puede determinar que se sientan atraídos a examinar su contenido. Es importante vigilar este aspecto y, en ocasiones, cuando es posible resulta más práctico utilizar la proyección de fuentes como apoyo visual, en vez de entregar a los estudiantes copias de documentos poco legibles, imágenes en blanco y negro o fuentes estadísticas en un formato muy pequeño. Se trata de un aspecto que no podemos minimizar, dado que no contar con un buen formato de la fuente puede entorpecer su lectura y dificultar el análisis.

Entre las estrategias que podrían favorecerla encontramos que permitir a los estudiantes acceder a fuentes de información en internet durante el transcurso de las clases favoreció el debate en todos los grupos. Permitted que los estudiantes repararan en tiempo real en la fuente de la cual obtenían información evaluando la fiabilidad de la información que ésta entregaba. Una actividad bien planificada donde estudiantes y profesores asuman roles determinados de antemano, asignando responsabilidades, aumenta la participación favorece el debate y permite a los estudiantes interactuar y

evaluar las diferentes fuentes de información, incluidas las disponibles en internet, favoreciendo el desarrollo de su literacidad crítica.

Otra estrategia que pudiera favorecerla se relaciona con brindar a los estudiantes la posibilidad de utilizar más de una fuente de naturaleza idéntica, que traten un mismo tema y luego compararlas entre sí. Por ejemplo 2 o más interpretaciones históricas sobre un suceso o un personaje o 3 o más noticias de un diario sobre un mismo hecho. La investigación realizada con este grupo puso de manifiesto que cuando se comparan fuentes históricas de naturaleza similar, los estudiantes están en mejor condición para identificar las ideologías en las fuentes. Las introducciones bien preparadas, teniendo en mente el objetivo de la clase favorecen la interacción con fuentes y la participación de los estudiantes. En las clases observamos que cuando los profesores utilizan al inicio de la clase una buena pregunta que despierta su curiosidad, hacen alguna afirmación “políticamente incorrecta”, un comentario sobre una noticia contingente o inician la clase centrándose en la discusión de un concepto contradictorio, generan una buena reacción en los estudiantes, motivando su participación y predisponiéndolos a dirigirse a las fuentes de información.

6.2.- Reflexiones sobre la metodología y los instrumentos

La selección de una metodología cualitativa basada en el estudio de caso resultó pertinente a la naturaleza de la investigación, dada su flexibilidad. El desarrollo de la investigación en sus diferentes momentos y las situaciones emergentes surgidas en el camino no alteraron la naturaleza flexible de un cronograma de trabajo pre- establecido, luego los seguimientos anuales, las discusiones grupales y la interacción con el director de tesis, nos permitió ir realizando adaptaciones y mejoras necesarias que permitieron dar el diseño y conformación final a esta investigación.

La utilización de cuestionarios, entrevistas y observación de clases, generó resultados que, aunque no son generalizables, pueden servir de base a futuras investigaciones a partir de este mismo diseño de estudio o adaptándolo. Los instrumentos utilizados para recopilar los datos de la investigación permitieron disponer de un abundante volumen de datos, que no siempre resultó sencillo de organizar y gestionar. La información suministrada a través de los 121

cuestionarios, 14 registros de clases observadas, 4 entrevistas grupales y 4 individuales se obtuvo a lo largo de 3 meses de trabajo de campo y casi el doble del tiempo invertido en su preparación previa y un tiempo equivalente para su vaciado, transcripción y gestión para la elaboración de resultados, conclusiones y escritura.

En el caso de los cuestionarios, algunos de los participantes lo consideraron muy extenso como es el caso del grupo n° 4. Es probable que pudiésemos haber reducido su extensión eliminando algunas preguntas que, finalmente, no se incorporaron en el análisis, como la comparación de fuentes orales para evaluar su fiabilidad (Pregunta n° 2 del Ítem III del cuestionario). Es el único grupo que manifiesta esta inquietud y que durante la aplicación de este instrumento se mostró más renuente a responder. Es el grupo que manifestó mayores dificultades en las clases de historia cuando debían leer y analizar fuentes históricas. Pensamos que tal vez esta situación puede haberles dificultado responder al cuestionario pues su aplicación se dividió a lo largo de 3 sesiones, específicamente, pensando en que a los estudiantes que respondieran no les resultase agotador. La organización de la información obtenida en cuadros con respuestas y resultados generales y por grupos participantes organizados por tema e ítem facilitó su lectura, análisis, diseño de tablas, cuadros, gráficos y triangulación con las otras preguntas del cuestionario y con los datos aportados por los demás instrumentos de investigación.

Las observaciones de clases aportaron información sobre cómo estudiantes y profesores interactúan con las fuentes históricas en el aula. La principal dificultad para la aplicación de este instrumento consiste, casi siempre, en crear las condiciones para que lo que se observe ocurra en las circunstancias más naturales posibles y que no se vea influenciada por la presencia de un agente externo (el observador). Para contrarrestar en parte esta influencia, decidimos al principio de la observación, que la plantearíamos como una observación participativa, donde el investigador intervendría en la clase como un colaborador, que realizaría algunas de las clases, en otras trabajaría en conjunto con el profesor del curso y, en algunas, se dedicaría sólo a observar, siendo “un estudiante más”. Esto significó que el tiempo de trabajo con cada

curso se duplicara, pues si bien se observaron al menos 3 clases con cada profesor, la cantidad de clases que tuvimos con cada grupo fue el doble o más.

Esta estrategia dio resultados positivos pues en el transcurso de los meses los estudiantes se familiarizaron con el investigador, el cual no les resultó ajeno en el aula cuando se realizaron las observaciones. La ficha de observación utilizada con discreción y sólo para apuntar algún dato que nos parecía relevante y la grabación de todas las clases observadas, y de todo el trabajo realizado, nos permitió contar con un rico y enorme volumen de material

Las entrevistas grupales resultaron muy importantes para este estudio ya que nos permitieron complementar y profundizar la información aportada por los demás instrumentos, pero, especialmente, la suministrada en los cuestionarios. La preparación de estos focus group, que junto a las entrevistas a los docentes se aplicaron en la última etapa del trabajo de campo, se vio favorecida en su preparación y desarrollo, por el conocimiento alcanzado por el investigador de los 4 grupos participantes. Esta circunstancia nos permitió, en conjunto con la evaluación realizada a las respuestas que dieron a determinadas preguntas del cuestionario, y a la opinión experta del docente de cada grupo, realizar una selección de participantes que nos permitió formar grupos heterogéneos en cuanto a su conformación, pero que nos asegurara obtener información que enriqueciera la investigación.

Las entrevistas realizadas a los docentes de cada grupo nos aportaron información complementaria sobre sus concepciones y prácticas de enseñanza cuando leen, analizan e interpretan fuentes históricas con sus estudiantes, así como datos específicos sobre su formación, contextos educacionales y reflexión sobre sus prácticas. Pensamos que el trabajo colaborativo desarrollado con los profesores en el aula previamente, así como la relación cotidiana establecida con cada uno, favoreció la aplicación de la entrevista y que esta adquiriera la forma de una entrevista en profundidad, a pesar de ser realizada en una sola sesión. El tiempo de trabajo conjunto generó un clima de confianza mutua que permitió a los entrevistados expresarse con libertad sobre su trabajo, sus expectativas y contradicciones.

La utilización del guion organizado en bloques temáticos resultó de gran ayuda en cada una de las entrevistas para obtener la información requerida. Cada una de las entrevistas se transcribió literalmente en su totalidad y se organizó una matriz donde se agruparon las respuestas de preguntas similares, para facilitar su análisis y triangulación con la información aportada por los demás instrumentos. La organización de la información de manera ordenada y sistemática a través de estas matrices favoreció su lectura e interpretación.

6.3.- Sugerencias y proyecciones

Pensamos que uno de los aportes de este estudio consistió en identificar las características y establecer tipologías de estudiantes, en relación a su nivel de literacidad crítica, cuando leen, analizan e interpretan fuentes de información histórica. Al mismo tiempo, al ser una investigación desarrollada bajo un paradigma crítico, nos atrevemos a sugerir algunas estrategias metodológicas y actividades que podrían utilizarse cuando se trabaja con las fuentes de información histórica, en la formación de la literacidad crítica de los estudiantes. Entre ellas proponemos las siguientes:

- *Debates y discusión.* A partir de temas o personajes controvertidos de la historia o problemas relevantes en la sociedad, es posible organizar debates, dividiendo al curso en 2 o más grupos, donde los estudiantes deban investigar en una variedad de fuentes para defender una posición, pero también investigar aquellas fuentes que proponen visiones diferentes a las que deben defender. Una vez que han investigado el profesor facilita una discusión acerca del tema o el personaje investigado. Al finalizar la investigación y la discusión, individualmente cada estudiante debe grabar un audio o un vídeo donde exprese su posición argumentada frente al tema de investigación.

- *Trabajo en grupos.* Se selecciona un tema a investigar acerca de un personaje o episodio histórico que sea polémico y que genere más de una visión. Se organiza al curso en grupos y se asigna a cada grupo un sub-tema para que investiguen en diversas fuentes. Al finalizar en un plenario cada grupo debe presentar el resultado de su investigación, complementando la información aportada por otros grupos y explicando qué fuentes utilizó y, si durante el trabajo con fuentes encontraron contradicciones en la información

investigada. Finalmente cada estudiante, individualmente, deberá elaborar un ensayo acerca del tema investigado, utilizando una variedad de fuentes históricas y, emitiendo un juicio u opinión razonada sobre el tema.

- *Construcción de un producto audiovisual.* Se organiza al curso en grupos de trabajo con el objetivo de que puedan elaborar un producto audiovisual. Puede ser un noticiario, una entrevista virtual, un concurso de conocimientos, etc. en relación al tema que deberán investigar. También se puede trabajar como proyecto la construcción de páginas web o un blogs de información que incluya espacios de opinión o foros de discusión. Cada grupo seleccionará un tema, a proposición del profesor, para la elaboración del producto. Al finalizar cada grupo presentará su producto y hará un análisis de su trabajo con las fuentes de información hasta llegar a la consecución del producto final.

Una vez finalizada la investigación pensamos que tanto las metodologías basadas en grupos de trabajo como las que utilizan el debate y la discusión, son las que mejor se adaptan al trabajo con fuentes de información histórica en el aula. Permiten interactuar a los estudiantes con las fuentes y genera un contacto entre estudiantes con distintos niveles de literacidad crítica. El trabajo de reflexión final propuesto en las sugerencias metodológicas, es una oportunidad para evaluar el trabajo grupal e individual y suministrar la retroalimentación necesaria a cada estudiante según sus necesidades.

Enseñar historia escolar en los contextos actuales implica que quienes hemos dedicado gran parte de nuestra vida a impartir esta disciplina, nos detengamos un momento a reflexionar en las razones por las cuáles enseñamos historia y en los objetivos que queremos alcanzar con nuestros estudiantes. ¿Hacia dónde deberíamos orientar nuestros esfuerzos? ¿Son los contenidos disciplinarios los que deberían concentrar nuestra mayor preocupación? ¿Cómo podemos compatibilizar las exigencias administrativas con lo que los estudiantes realmente necesitan? (Santisteban, 2011). Reflexionar en estas preguntas es fundamental para ser capaces de priorizar y redefinir los objetivos de la enseñanza de la historia escolar en los nuevos escenarios mediáticos y de información, que demandan personas capaces de gestionar la información con autonomía y espíritu crítico.

¿Podemos hacer de nuestra disciplina una herramienta útil para ayudar a los estudiantes al desarrollo progresivo de una literacidad crítica? La investigación que colocamos a la disposición de la comunidad científica nos ha mostrado que existe un camino que hemos de transitar en esa dirección. Una forma en que podemos comenzar a avanzar es exponiendo a nuestros estudiantes al trabajo en el aula con una diversidad de fuentes históricas, en una variedad de formatos y recurriendo con regularidad a las fuentes disponibles en internet y enseñándoles a utilizarlas. La omnipresencia de internet, su accesibilidad, sus posibilidades y sus riesgos es una realidad con la que deben convivir a diario los estudiantes y los profesores de historia escolar junto a ellos.

La disciplina histórica por su propia naturaleza y la manera cómo surge el discurso histórico, cuenta con los medios para ayudar a los estudiantes a familiarizarse con las fuentes y su tratamiento, valorando y evaluando su diversidad pero también su subjetividad, trabajando los diferentes rasgos del modelo de literacidad crítica y formando su pensamiento histórico.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación pensamos que, a raíz de sus resultados, se abren nuevas interrogantes, pero también posibilidades para continuar con nuevos estudios en ésta u otras líneas de investigación. ¿Qué grado de autonomía deberían tener los centros para trabajar el currículum en general y el de historia en particular? ¿Qué sucede en centros que tienen esta autonomía curricular en relación a los niveles de literacidad crítica de sus estudiantes? ¿Qué lugar debería asignársele al desarrollo de la literacidad crítica en las bases curriculares o en los nuevos programas de Educación para la Ciudadanía que entraran en vigencia el año 2019? ¿Qué relación existe entre la literacidad y la ciudadanía crítica democrática? (Rogers, Mosley & Kramer, 2009; Ross & Vinson, 2012). La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (TICS) para formar y desarrollar la LC de los estudiantes es otro campo que podría ser explorado en una investigación. ¿Qué uso se hacen de ellas en las clases de historia? ¿Qué metodologías son las más utilizadas y con qué resultados? ¿Existen didácticas específicas que orienten su utilización? ¿Están alfabetizados digitalmente profesores y estudiantes? ¿Cómo utilizar estas herramientas para formar y desarrollar la literacidad crítica?

Deseamos continuar avanzando en este camino que hemos iniciado y en un futuro, pretendemos seguir reflexionando sobre la práctica de enseñar historia, nos interesaría ingresar en las aulas, para diseñar, aplicar y evaluar estrategias y técnicas didácticas, que podrían contribuir a mejorar los niveles de literacidad crítica de los estudiantes para, en un mediano plazo, intentar transformar esta investigación en innovación y en cambio educativo, una propuesta que pueda hacer una pequeña contribución al desarrollo de la literacidad crítica de nuestra ciudadanía más joven, al mismo tiempo que hacen historia.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J. Ch. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge - United Kingdom: University Press.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Archenti N., Marradi A. y Piovani J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. Benejam, P y Pagès, J (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp.33-51). Barcelona. ICE- Universidad de Barcelona/ Horsori.

Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC Ediciones

Cardin, J .& Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés. *Les cahiers Théodile*, 8, 35-64. Université Charles-de-Gaulle-Lille (3).

Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2012). *La cocina en la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. J. M, Castellá (2010): Aproximación a la literacidad crítica. En *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Brasil. v. 28, n. 2, 353-374, Julio- Diciembre.

Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial

Chatman S. (2013). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: RBA.

Chomsky N., Dietirich H (2000). *La aldea global*. Tafalla: Editorial Txalaparta.

Debord, G. (1967). *La Société du spectacle*. París: Buchet-Chastel.

- Dewey, J. (2007). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós. (Original en inglés de 2010: *How we think*).
- Evans, R. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. *Theory and Research in Social Education*. Vo. XVII (3), 210-240.
- Evertson, C.M. y Green J. L. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fitte, E. (1978). *Los límites con Chile*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Faúndez A. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hayman, J. (1981). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York: Routledge. Lockwood.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós
- Iglesias, R.; Aceituno, D. ;Toledo, M.A.(2017). Student teachers' understandings and practices for teaching "controversial issues" in the high

school History curriculum. *Social and Behavioral Sciences*, 237 (2017) 452 – 457. 7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain.

Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. In Barton, Keith C. (ed.): *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. A volume in Research in Social Education*. Greenwich, 57-83.

Lacoste, P. (2003). Estanislao Zeballos y la política exterior Argentina con Brasil y Chile. En *Revista Confluencia*, año 1, núm. 2., 107-128.

Lacoste, P. (2004). La disputa por el Beagle y el papel de los actores no estatales argentinos. En *Revista Universum*, nº 19. Vol.1, 86 – 109.

Latorre I, Henríquez M. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, III Medio*. Santiago de Chile: Editorial ZIGZAG.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, GDH, LEP, Lausanne: En <http://clioweb.free.fr/revues/cartabledeclio/cartableclio.htm> (consultado en enero de 2018).

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

Levstik, L.S.; Barton, K.C. (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

López Facal, R. (2004). El pensamiento Crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 3, 95-101.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris: L'Harmattan.

Matozzi, I. (1989). Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia. A Storia-Geografia-Studi Sociali. Emilia-Romagna: IRRSAE.

Pagès J, (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. Benejam P; Pagés J. (Coord.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats* (pp 22- 25). Barcelona: UOC.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2011) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. (coords.). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Pagès, J (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.

Pagès, J.; Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història. I Jornades de Didàctica de les Ciències Socials al Baix Llobregat (pp. 109-165). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Paul, R. & Elder, L. (2003). *Mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. En: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> (consultado en octubre de 2017).

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pozo J. I., Asensio M. & Carretero M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Revista Infancia y aprendizaje*, 34, 23-41.

Quintana, S., Castillo S., Pérez, N. y otros. (2013), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3º Medio*. Santiago de Chile: Ediciones SM-Chile.

Rogers R., Mosley M., Kramer M.A. (2009). *Designing Socially Just. Learning Communities*. New York and London: Routledge.

Ross, W., Vinson K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp.13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.

Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clases la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias del pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14-15, 34-56.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Santisteban A.; Pagès J. (Coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Madrid: Síntesis.

Santisteban, A., González N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Santisteban, A.; Tosar, B.; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals,R.; González,N.; Pagès,J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García Ruiz, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B.!(eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.550- 560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Scriven, M., & Paul, R. (1992).*Critical thinking defined*. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA. November: <https://www.criticalthinking.org>

- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V, Iglesias, R. (2015). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*. vol. XLI, núm. 1, 275-292. Valdivia. Chile: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Tosar, B. (2017). Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tulchin, J.B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- UNESCO (2012). *Alfabetización Mediática e Informacional*. París: Ediciones Unesco.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk , T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000b). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

- Van Dijk, T. (2005). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Villalobos, S. (1959). El Canal del Beagle y las Tierras Australes: su historia. *Anales de la Universidad de Chile*, 113, año 117, enero-marzo, 43-82.
- Villalobos, S. (1979). *El Beagle. Historia de una controversia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Filadelfia: Temple University Press.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Yuste, M. (2017). L'empatia i l'ensenyament - aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Páginas web utilizadas

- 1.- <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410> (Consultada en enero de 2016).
- 2.- https://www.upf.edu/web/daniel_cassany (Consultada en enero- abril 2016)
- 3.- <http://www.escolares.net/historia-de-chile/chile-entrega-la-patagonia-a-argentina/> (Consultada en septiembre del 2016)
- 4.- http://www.saladehistoria.com/Biblioteca_Digital/Biblioteca.html (Consultada en octubre del 2016)
- 5.- www.memoriachilena.cl (Consultada en diciembre del 2016- enero 2017).
- 6.- <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/social-civica.html> (Consultada en enero y febrero del 2016, mayo- junio 2017)
- 7.- <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato.html> (Consultada enero- marzo 2016 y noviembre- diciembre del 2017)
- 8.- <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/> (Consultada en enero- marzo 2016, noviembre- diciembre del 2017 y febrero-marzo 2018)
- 9.- https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_grupoal.pdf (Consultada en enero- febrero 2018)
- 10.- <http://www.rae.es/> (Consultada en enero- abril 2016 y enero- junio 2018)
11. <http://www.academia.edu/11573123/Laentrevistaengrupo>. [Características estadísticas tipos y utilidades en investigación cualitativa](#) (Consultada en enero- febrero 2017 y enero- junio 2018)
- 12.- <https://www.igm.cl> (Consultada en junio del 2018)
- 13 <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/> (Consultada en enero-abril 2016, enero a junio 2017 y enero a junio 2018)

8.- ANEXOS

8.1.- Anexo N° 1: Cuestionario de investigación y ejemplo de transcripción

8.2.- Anexo N° 2: Guión de entrevista grupal a los estudiantes y ejemplo de transcripción

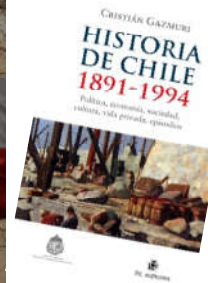
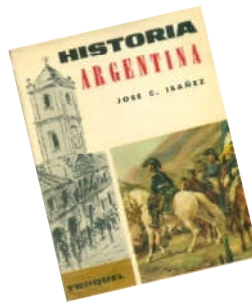
8.3.- Anexo N° 3: Guión de observación de clases y ejemplo de registro

8.4.- Anexo N° 4: Guión de entrevista individual a los profesores y ejemplo de transcripción

8.5.- Otros Anexos disponibles en CD adjunto al trabajo

8.1.- ANEXO N° 1: CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN Y EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN

“HISTORIA DE DOS PAÍSES”



Mundo

Videla revela detalles de negociaciones con Pinochet por conflicto del Beagle

En el libro "Desaparecidos" Videla dice que sus gobiernos buscaron un acuerdo con el ex jefe de la Armada chilena para el conflicto del Beagle. El ex jefe de la Armada chilena, Juan Luis Martínez, fue el encargado de negociar con Videla.



CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE		CURSO		EDAD	
LUGAR DE NACIMIENTO					

I.- INFORMACIÓN HISTÓRICA (DIAGNÓSTICO)

1.- En el **MAPA N° 1**:

- Dibuja o colorea, en forma aproximada, los **contornos de los territorios** de Chile y Argentina
- Encierra en un círculo la **región geográfica conocida como Patagonia**

2.- En el **MAPA N° 2**:

- Marca **con una X** el lugar aproximado donde se encuentra el **Canal del Beagle**
- Encierra en un círculo las **Islas Picton, Nueva y Lennox**.



MAPA N° 1



MAPA N° 2

3.- ¿Podrías **explicar de manera general** qué **conoces sobre los problemas de límites** que han tenido Chile y Argentina durante su historia?

4.- ¿Sabes algo sobre el **Conflicto del Canal del Beagle** que casi llevó a una guerra a **Chile y Argentina el año 1978**?

SI _____ NO _____ (Si tu respuesta es NO pasa a la pregunta N° 6)

5.- ¿De dónde has obtenido información sobre el Problema del Beagle? **Marca con una X.** (Puedes marcar más de una alternativa)

ESCUELA _____

FAMILIA _____

TELEVISIÓN _____

LIBROS _____

INTERNET _____

NINGUNO _____

OTROS _____

¿Cuál? _____

6.- Si necesitas buscar información sobre temas de historia ¿De dónde la sacas? (Puedes marcar hasta dos opciones siendo 1 la más importante y 2 la segunda en importancia)

PROFESORES _____

FAMILIARES _____

BIBLIOTECAS _____

INTERNET _____

OTROS _____

¿Cuál? _____

II.- HECHOS Y OPINIONES

En el siguiente **texto**, encontrarás **hechos y opiniones** sobre los derechos históricos de Chile y Argentina en la Patagonia. Léelo e intenta **distinguir 2 hechos y 2 opiniones** en él texto.

“En 1520 después de 28 años del descubrimiento de Colón, Hernando de Magallanes cruzaba el Estrecho que lleva su nombre y penetraba en el Océano Pacífico o Mar del Sur, como entonces se llamaba, rumbo a Asia....En 1536, don Diego de Almagro iniciaba de su propia cuenta un viaje al sur que concluyó con el descubrimiento de Chile.

En la misma época que Almagro fracasaba en Chile, fracasaban otros dos capitanes que intentaron colonizar en el lado Atlántico. Don Pedro de Mendoza, que había desembocado en el Río de la Plata, después de muchas penurias, abandonaba aquel lugar dejando a uno de sus oficiales con un grupo de hombres. El otro capitán era Simón de Alcazaba, que con una bien equipada escuadrilla había navegado hasta el Estrecho de Magallanes...




La solución de los mayores problemas fronterizos con Argentina significaron la pérdida de la Patagonia y parte de la Puna de Atacama, que Chile entregó como una manera de lograr acuerdos fundamentales. Esas han sido las consecuencias de una política suspicaz alentada por pequeños grupos que han creído que el campo de las relaciones internacionales debe ser trabajado para las discordias.

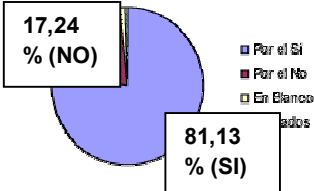


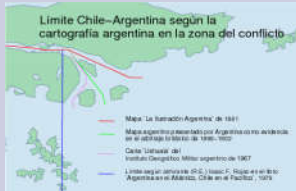
El pueblo argentino, sin embargo- y ésta debe ser la mejor esperanza-, siente la amistad histórica con Chile; pero cada vez que sus dirigentes le hablan de las glorias de la nación y lo arrastran a manifestaciones de preponderancia, se deja llevar por el entusiasmo. Desgraciadamente, carece la nación hermana de espíritu reflexivo y se deja influir por los caudillos y los demagogos con mucha facilidad” (Fuente: Villalobos, Sergio. El Canal del Beagle y las Tierras Australes: su historia. Anales de la Universidad de Chile (1959). Pág. 81)

HECHOS	OPINIONES
1.-	1.-
2.-	2.-

III.- FIABILIDAD DE LAS FUENTES HISTÓRICAS

1.- Las fuentes históricas nos dan información sobre el pasado para intentar reconstruirlo. A continuación, te presentamos algunas fuentes. Intenta calificarlas con una nota de 1 (la más baja) a 7 (la más alta), considerando su **CONFIABILIDAD Y UTILIDAD** cuando intentamos reconstruir lo que sucedió en esta casi guerra entre Chile y Argentina. Justifica brevemente la calificación que has colocado a cada fuente.

FUENTES PRIMARIAS		
TIPO DE FUENTE	NOTA	JUSTIFICACIÓN
<p>MATERIAL</p>  <p>Trinchera en Última Esperanza (1978)</p>		
<p>DOCUMENTAL-JURÍDICO</p>  <p>Tratado de límites de 1881</p>		
<p>DOCUMENTAL-PRENSA</p>  <p>Diario Argentino Clarín (1978)</p>		

<p style="text-align: center;">ESTADÍSTICA</p>  <p>17,24 % (NO)</p> <p>81,13 % (SI)</p> <p> <input type="checkbox"/> Por el Si <input type="checkbox"/> Por el No <input type="checkbox"/> En Blanco </p> <p>Plebiscito argentino SI o NO al acuerdo con Chile luego de la mediación</p>		
<p style="text-align: center;">ICONOGRÁFICA-DIBUJO</p>  <p>HMS Beagle (1832)</p>		
<p style="text-align: center;">AUDIOVISUAL</p>  <p>Fotografía (1978)</p>		
<p style="text-align: center;">CARTOGRÁFICA</p>  <p>Mapas argentinos de la zona del Beagle</p>		

<p style="text-align: center;">ORALES</p>  <p style="text-align: center;">Entrevista a Luis Cerón militar chileno en la zona del conflicto el año 1978</p>		
FUENTES SECUNDARIAS		
<p style="text-align: center;">BIBLIOGRAFÍA</p>  <p style="text-align: center;">Libros y textos escolares de ambos países</p>		
<p style="text-align: center;">DOCUMENTALES</p>  <p style="text-align: center;">Programa Informe especial TVN Chile: “1978: “El año que vivimos en peligro”</p>		

(Clasificación de fuentes históricas en Santisteban y Pagès, 1994)

2.- Te presentamos **UN PAR DE TESTIMONIOS ORALES** de dos actores directos en el conflicto del año 1978. Luego de la lectura, por favor, responde brevemente en el espacio asignado.

1.- "El gobierno se ha manejado con una gran ponderación y con una prudencia realmente destacable. Este esfuerzo chocó lamentablemente con la incomprensión, la intransigencia que es habitual en Chile, cuando se trata de resolver sus ambiciones territoriales metro a metro. Me parece correcto que el gobierno argentino mantenga la dureza y la intransigencia que corresponde...Chile está bastante acostumbrado a apoderarse del territorio de otros países vecinos, a partir de las guerras del siglo pasado por la cual arrebató tierras a Bolivia y la convirtió en país mediterráneo. Llegó el momento de decir basta a la actitud expansionista de Chile" (**Antonio Trócoli**, ex presidente del bloque de diputados nacionales del radicalismo. Diario *Los Andes*, 17 de enero de 1978).

a) ¿Cuál idea principal del testimonio?
b) ¿Qué argumentos o razones aporta el autor para demostrar su idea
c) ¿Cuál es tu opinión sobre este testimonio?

2.- "Aparece así, nuestro país, como la principal víctima de sus apetitos y la historia no hace más que confirmarlo: la pérdida de la Patagonia, las cesiones en la Isla Grande de Tierra del Fuego, la Puna de Atacama y las entregas producidas en los valles cordilleranos constituyeron sin duda algunos acuerdos pacíficos, pero que han dejado grandes extensiones que fueron nuestras, en manos de Argentina, las que suman ya 1.264.260 kilómetros cuadrados, cancelados en cinco cuotas como precio de la paz....." (**Capitán de Navío Francisco Ghisolfo**. *Relaciones Chileno-Argentinas. Discurso en la Academia de Guerra Naval*. 1979. El Mercurio, Santiago)

a) ¿Cuál idea principal del testimonio?
b) ¿Qué argumentos o razones aporta el autor para demostrar su idea
c) ¿Cuál es tu opinión sobre este testimonio?

A continuación, compara **ambas declaraciones** y establece semejanzas y diferencias entre ambas.

SEMEJANZAS	
DIFERENCIAS	

IV.- INTENCIONALIDAD/ IDEOLOGÍA

TEXTO 1: "Argentina, desde el punto de vista geopolítico, es dueña de todo el estrecho de Magallanes, de sus canales derivados y de todo el Beagle. Los tratados internacionales de 1881 y los protocolos posteriores con Chile no tienen mayor alcance, porque se trata de necesidades de la nación argentina, impuestas a ella por su propia naturaleza geográfica y por la configuración del extremo austral del continente.....El dominio austral de América lo ha entregado la configuración geográfica del continente a la nación argentina, y resulta pueril que la Marina de Guerra argentina pueda aceptar otra posición que no sea la del imperio irrestricto y absoluto de la soberanía en el extremo austral de nuestro continente" (**Gastón Clement**, 1948. *Declaración a los medios informativos en la ciudad patagónica de Bahía Blanca*)

¿Qué piensa Gastón Clement de los tratados con Chile?
¿Por crees qué piensa de esta manera?
¿Cuál es tu opinión sobre las ideas que plantea?

TEXTO 2: “Tal ha sido el cúmulo de teorías, deducciones, raciocinios y sinrazones que han creado los escritores argentinos, contradiciéndose entre ellos mismos y formando tal confusión que ya nadie sabe qué es exactamente lo que reclama aquel país ni en qué pruebas o antecedentes se basa. El mismo gobierno argentino no ha podido fijar una posición clara y se ha hecho únicamente voz de la algarabía popular que reclama las islas Picton, Nueva y Lennox o algunas de ellas, sin saber cómo ni por qué.

Contrasta esta actitud con la de Chile, que ha sido una, clara y definida y que ha tenido un expositor tan documentado y honrado como J. Guillermo Guerra, autor de un libro excelente como es *La soberanía chilena en las islas al sur del Canal del Beagle*. En oposición a esta obra, Argentina no puede exhibir una sola, pues sus tratadistas no han salido de los artículos de prensa de los folletos semi-escondidos, de las expresiones vagas, de las vacilaciones o de las palabras altisonantes.” (Sergio Villalobos, 1959. *El Canal del Beagle y las Tierras Australes: su historia*, página 70)

¿Qué piensa el autor de la actitud de Argentina y la de Chile?
¿Por qué piensas que este autor tiene esta visión de los hechos?
¿Cuál es tu opinión sobre su postura?

V.- MANIPULACIÓN

Durante el año 1978 la prensa escrita de Chile y Argentina, cumplió un importante papel en la formación de la opinión que la ciudadanía se formaba sobre el conflicto del Canal del Beagle. Éstos son algunos de los titulares surgidos en los diarios de los dos países, respecto a la marcha de los acontecimientos, durante el año 1978. Léelos con atención.

DIARIO ARGENTINO "CLARÍN"

10 de enero de 1978



15 de diciembre de 1978



16 de diciembre de 1978



22 de diciembre de 1978

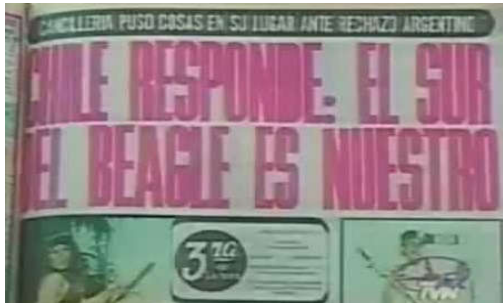


Según sus titulares ¿Cuál crees que es la posición que tienen estos diarios respecto al conflicto con Chile? ¿Por qué?

¿Piensas que la situación de dictadura militar que se vivía en Argentina influyó en la manera en que los diarios informaban del conflicto? Argumenta tu respuesta

DIARIO CHILENO: "LA TERCERA DE LA HORA"

Enero 1978



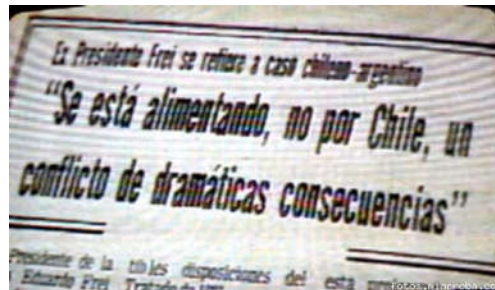
Diciembre de 1978



Diciembre de 1978



Diciembre de 1978



En base a sus titulares ¿Cuál crees que es la posición que tienen estos diarios respecto al conflicto? ¿Por qué?

¿Piensas que la situación de dictadura militar que se vivía en Chile influyó en el seguimiento que los diarios hicieron del conflicto? Argumenta tu respuesta

Compara estos diarios chilenos con los diarios argentinos anteriores: ¿encuentras **diferencias y/o similitudes** en la manera de tratar la información?

--

VI. SILENCIOS- VACÍOS

El libro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° Medio de Editorial ZIG-ZAG, usado en Chile dice algo sobre este conflicto en las páginas 212 y 213 párrafo 1. Por su parte, el texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° Medio de Editorial SM, contiene sólo un párrafo referido a este conflicto que estuvo a horas de transformarse en una guerra. Esta es su transcripción:

“Uno de los hitos más importantes dentro de las relaciones con Argentina fue la controversia en 1978 por cuestiones limítrofes en tierras australes. La disputa fue llevada a arbitraje, que dio un resultado favorable para Chile, ante lo cual el país trasandino desconoció el fallo e inició los preparativos para el enfrentamiento armado. Para diciembre de 1978, ambos países se encontraban en estado de guerra, lo que llevó a un casi estallido de las hostilidades en la zona austral. Pese a ello, gestiones de último minuto permitieron que Chile y Argentina aceptaran la mediación del Vaticano, a través de su enviado especial, el cardenal Antonio Samoré, quien logró evitar la guerra y abrió una nueva etapa en los vínculos bilaterales entre ambas naciones, que se consolidaron con la firma del Tratado de Paz y Amistad de 1984”. (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3° medio SM Ediciones, 2013 Página 228)

¿Qué se dice de Argentina en la información anterior? Argumenta tu respuesta
--

¿Por qué crees que este conflicto se trata de manera tan breve en este libro de historia chileno?

En tu experiencia de estudiante ¿Te parece que los libros de historia tienen suficiente información respecto al origen de conflictos y problemas sociales que existen en la sociedad hasta hoy? (educación, desigualdad, discriminación, etc.) Argumenta.

¿Piensas que los conflictos sociales y sus orígenes se deben enseñar y aprender en la escuela? ¿Por qué?

VII. COMPROMISO/ ACCIÓN

1.- ¿Cuál piensas que es la mejor manera de informarse sobre los **motivos, desarrollo y resultados** del conflicto entre Chile y Argentina del año 1978 o de otros conflictos con los países que compartimos fronteras? Argumenta tu respuesta

--

2.- ¿Piensas que **la historia y la enseñanza actual** que entrega la escuela contribuye a mantener o hacer más fuerte la rivalidad con países con los que compartimos frontera?

SI _____ NO _____

Porque: _____

3.- Son conocidas las rivalidades existentes entre Chile y los países con los cuáles compartimos fronteras (Argentina, Bolivia y Perú) ¿Qué podrían **hacer** los gobiernos, los centros educativos y tú mismo, para intentar disminuir y frenar estas rivalidades entre países?

LOS GOBIERNOS	
LOS CENTROS EDUCATIVOS	
TÚ MISMO	

4.- ¿Te atreverías a **proponer alguna solución o alternativa** que podría contribuir a disminuir las tensiones y problemas permanentes que observamos entre Chile y Argentina y con los otros países que compartimos frontera?

5.- Comentario. Si deseas aportar alguna **sugerencia, idea u opinión personal** relacionado con este tema, la aplicación de este cuestionario o similar puedes hacerlo en este espacio.

¡MUCHAS GRACIAS POR AYUDARNOS A RESPONDER A ESTA CONSULTA!

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO

ESTUDIANTE	EDAD	SEXO	NACIO EN	CONTORNO	PATAGONIA	CANAL- ISLAS	CONFLICTO DEL AÑO 1978- FUENTES DE INFORMACIÓN
CPN1	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
CPN2	15	M	Pto. Natales	Si	No	No	Si. Familia
CPN3	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
CPN4	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
CPN5	15	H	Pta. Arenas	Si	No	No	No.
CPN6	15	H	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
CPN7	14	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
CPN8	15	M	Santiago	Si	Si	Si	No.
CPN9	14	H	No responde	Si	Si	No	No.
CPN10	15	M	Talcahuano	Si	Si	No	No.
CPN 11	15	M	Osorno	Si	Si	No	No.
CPN12	17	M	Pto. Natales	N/R	Si	No	No.
CPN13	16	H	Pto. Natales	Si	Si	No	Si. Familia e internet
CPN14	15	H	Pto. Natales	No	Si	No	Si. Familia e internet
CPN15	16	M	Santiago	Si	Si	Si	Si. Familia e internet
CPN16	15	M	Santiago	Si	Si	Si	No.
CPN17	15	M	Viña del Mar	Si	Si	Si	No.
CPN18	15	H	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
CPN19	16	M	Pta. Arenas	Si	No	No	Si. Familia
CPN20	15	H	Pta. Arenas	Si	Si	Si	Si. Familia, televisión y libros
CPN 21	15	H	Talca	Si	No	No	No.
CPN22	15	M	No responde	Si	No	No	No.
CPN23	15	H	No responde	Si	Si	Si	No.

CPN24	15	H	Pto. Montt	Si	Si	No	No.
CPN25	15	M	No responde	No	Si	No	No.
CPN26	15	H	Rancagua	Si	No	No	No.
CPN27	15	H	Pta. Arenas	No	Si	Si	No.
CPN28	15	H	Pta. Arenas	Si	No	No	No.
CPN29	15	H	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
CPN30	14	M	Pta. Arenas	Si	Si	Si	Si. Internet
CPN31	15	H	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
CPN32	15	H	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
CPN33	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	Si	No.
MM1	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM2	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM3	15	M	Osorno	Si	Si	No	Si. Familia e internet
MM4	15	M	Carelmapu	Si	Si	No	No.
MM5	16	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
MM6	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	Si. Familia
MM7	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
MM8	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM9	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM10	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM11	15	M	No responde	Si	Si	No	No.
MM12	14	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM13	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM14	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	Si. Escuela
MM15	14	M	Pta. Arenas	Si	No	No	No.
MM16	15	M	No responde	Si	Si	No	No.

MM17	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	Si	Si. Familia
MM18	16	M	Pto. Natales	Si	No	Si	Si. Familia
MM19	15	M	Pto. Natales	Si	No	No	No.
MM20	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	Si. Familia y escuela
MM 21	15	M	Concepción	Si	Si	No	No.
MM22	15	M	No responde	Si	Si	No	No.
MM23	15	M	Angol	Si	Si	No	No.
MM24	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No.
MM25	15	M	No responde	Si	Si	No	No.
MM26	15	M	Pta. Arenas	Si	No	No	No.
MM27	15	M	Pta. Arenas	Si	No	No	No.
MM28	15	M	Pto. Natales	Si	Si	Si	Si. Familia, libros, otros (amigos de mis padres)
MM29	15	M	No responde	Si	Si	No	Si. Familia
MM30	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
MM31	15	M	Pta. Arenas	No	No	No	Si. Familia
MM32	15	M	Pto. Natales	Si	Si	No	No.
GMA1	15	M	No responde	No	Si	No	No
GMA2	15	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No
GMA3	16	H	Pto. Natales	Si	Si	No	Si. Escuela
GMA4	0	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	No
GMA5	15	H	Pto. Natales	Si	Si	No	No
GMA6	15	H	Pto. Natales	Si	Si	No	Si. Escuela
GMA7	0	M	No responde	Si	Si	No	Si. Libros e internet
GMA8	16	M	Pto. Natales	No	Si	No	Si. Escuela e internet
GMA9	0	H	No responde	No	No	No	No
GMA10	14	M	Pta. Arenas	Si	Si	No	Si. Familia

GMA11	15	M	No responde	No	No	No	No
GMA12	15	M	No responde	Si	Si	No	Si. Escuela e internet
GMA13	16	H	No responde	Si	Si	No	No
GMA14	15	M	No responde	Si	No	No	No
GMA15	15	H	Pto. Natales	No	No	No	Si. Familia
GMA16	15	H	Pta. Arenas	No	Si	No	No
GMA17	16	H	Pto. Natales	Si	No	No	No
GMA18	15	H	Pto. Natales	Si	No	No	No
GMA19	15	H	No responde	Si	No	No	No
GMA20	0	H	No responde	Si	No	No	Si. Familia
GMA21	15	H	No responde	Si	No	No	No
GMA22	15	H	Pto. Natales	Si	Si	No	Si. Familia
GMA23	15	M	Pto. Natales	Si	No	No	No
GMA24	15	H	No responde	Si	No	No	No
GMA25	14	H	No responde	Si	Si	Sí	Si. Familia y libros
GMA26	15	M	No responde	Si	No	No	No
GMA27	17	M	Pta. Arenas	No	No	No	No
GMB1	15	H	Pto. Natales	Sí	Sí	No	No
GMB2	15	M	Pta. Arenas	No	No	No	No
GMB3	14	H	Pto. Natales	Sí	No	No	Sí. Familia
GMB4	15	H	Pto. Natales	Sí	No	No	No
GMB5	15	H	Pto. Natales	Sí	No	No	No
GMB6	15	M	Pta. Arenas	No	No	No	No
GMB7	15	M	No responde	Sí	No	No	Sí. Familia y escuela
GMB8	16	H	Pto. Natales	Sí	No	No	Sí. Familia
GMB9	16	H	Pto. Natales	Si	No	No	No

GMB10	16	H	Viña del Mar	Sí	No	No	No
GMB11	16	H	Pta. Arenas	Sí	No	No	No
GMB12	15	M	Pta. Arenas	Sí	No	No	No
GMB13	15	H	Pta. Arenas	Sí	No	No	No
GMB14	14	M	Pto. Natales	Sí	Sí	No	No
GMB15	15	M	Concepción	No	No	No	No
GMB16	14	H	Pto. Natales	No	No	No	No
GMB17	15	H	Pto. Natales	No	No	No	No
GMB18	15	H	No responde	Sí	No	No	No
GMB19	14	H	Pta. Arenas	Sí	Sí	Sí	Sí. Libros e internet
GMB20	15	M	Pto. Natales	Sí	No	No	No
GMB21	17	M	Pto. Natales	Sí	Sí	No	Sí. Familia
GMB22	0	M	No responde	Sí	No	No	No
GMB23	15	M	No responde	No	No	No	No
GMB24	15	H	Pto. Natales	No	No	No	Sí. Escuela
GMB25	16	H	Pta. Arenas	Sí	Sí	No	No
GMB26	14	M	Pto. Natales	No	No	No	No
GMB27	15	H	Pta. Arenas	No	No	No	No
GMB28	14	H	No responde	No	No	No	No
GMB29	0	H	Pto. Natales	Si	No	No	Sí. Familia

8.2.- ANEXO N° 2: GUIÓN DE ENTREVISTA GRUPAL A LOS ESTUDIANTES Y EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN

PAUTA GENERAL FOCUS GROUP

CENTRO: _____ CURSO: _____

PARTICIPANTES

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____
- 8.- _____

I.- INTRODUCCIÓN

Presentación de la actividad y su objetivo. Se plantea como una conversación, que seguirá una dirección determinada por las preguntas que realizará el moderador. Se explica la duración de la actividad y se les enfatiza que todas las opiniones importan por lo que intentará hacer que todos participen con sus comentarios. Define el rol que el moderador tendrá durante la sesión, dirigiendo la conversación planteando preguntas y motivando la participación del grupo. Antes de comenzar se les explica que la sesión será grabada para luego poder transcribirla y analizarla y, que se hará únicamente con fines de investigación, garantizándoles la confidencialidad de toda la información que surja durante la sesión y su transcripción posterior.

II.- PREGUNTAS

- 1.- ¿Cuál creen que es el propósito de enseñar historia en los centros educativos?

- 2.- ¿Si desean o necesitan conocer información histórica de dónde la obtienen?

3.- Entre las fuentes históricas que te presentamos a continuación: libros, diarios, cartas, testimonios orales, estadísticas, fotos, mapas, videos, etc. *(TIENEN A LA VISTA UNA VARIEDAD DE FUENTES QUE LES PRESENTA EL MODERADOR)* ¿Cuáles te parecen más confiables para obtener información y por qué?

4.- ¿Todas las fuentes entregan la misma información?

5.- ¿Los libros de historia o los diarios entregan toda la información sobre un tema?

6.- ¿Dicen siempre la verdad sobre los hechos o las personas? ¿Por qué?

7.- ¿Podría interesarle a alguien entregar un tipo de información y omitir otra? ¿Hacer algún tipo de selección? ¿Por qué?

8.- ¿Saben diferenciar hechos de opiniones cuando trabajan con fuentes de información histórica u otras? ¿Cómo les ha ayudado la asignatura de historia a hacerlo?

9.- ¿Observas manipulación de información en los titulares de diarios chilenos y argentinos en los días previos al conflicto del año 1978? *(LES PRESENTAMOS LOS TITULARES DE LOS DIARIOS UTILIZADOS EN LOS CUESTIONARIOS EN UN FORMATO MÁS GRANDE)* Se les pide que argumenten.

10.- ¿Existen ideas o tendencias políticas y/o sociales detrás de los titulares y las noticias de diarios, televisión o internet? ¿Se puede observar esto en los siguientes noticias de diarios digitales sobre el conflicto que existe actualmente en la Región de la Araucanía? *(LES PRESENTAMOS 3 Ó 4 TITULARES Y LAS NOTICIAS RESPECTIVAS DE DIARIOS DIGITALES NACIONALES)*

11.- ¿Cómo llegan a estas conclusiones? ¿Cómo han construido estas opiniones?

12.- ¿Qué posibilidades de solución ves a este conflicto? ¿Quiénes deberían actuar para encontrar una solución?

13.- **OBSERVAN UN VIDEO DONDE 3 HISTORIADORES CHILENOS DAN A CONOCER SU VISIÓN SOBRE LA FIGURA DE DIEGO PORTALES Y SU PAPEL EN LA HISTORIA REPUBLICANA. LUEGO COMENTAN SU CONTENIDO, A PARTIR DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS POR EL MODERADOR**

13.1.- ¿Ves diferencias entre los comentarios de cada uno? Si es así ¿A qué crees que se deba?

13.2.- ¿Cuál posición te parece más veraz o confiable?

13.3.- ¿Es posible distinguir en sus palabras hechos de opiniones?

13.4.- ¿Existen tendencias detrás de estos comentarios?

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP (GRUPO N° 1)

TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP GRUPO N° 1

Centro	Curso	Fecha	Horario
CPN	2° año medio	28/04/17	10:30-11:30

Introducción

El moderador explica el objetivo de la actividad y la plantea como una conversación que pretende obtener información sobre cómo percibe el grupo la utilización y el trabajo con fuentes históricas en la enseñanza de la historia escolar. Interesa conocer sus experiencias y opiniones por lo que toda participación u opinión será bienvenida. A continuación explica su rol como moderador de la entrevista grupal en cuanto a orientar y dar fluidez a la conversación y, al mismo tiempo, da a conocer al grupo que la actividad se grabará para ser transcrita posteriormente y únicamente con fines investigativos.

Participantes

1.- CPN 5

2.- CPN 13

3.- CPN 17

4.- CPN 20

5.- CPN 30

6.- CPN 33

MODERADOR (M)

M: Introducción

M: ¿Cuál creen ustedes que es el propósito de enseñar historia? ¿Para se enseña la historia?

CPN 17: Para la cultura

CPN 33: Para saber que pasó antes

CPN 13: Para entender el pasado para poder comprender el futuro igual

CPN 30: Eso, también para saber que pasó porque estamos así, porque estamos haciendo lo que hacemos y como se creó todo como fin general

CPN 5: Yo creo que para ver lo sucesos que pasaron antes y entender que no todo es bueno y no todo es malo, o sea la gente hace cosas

CPN 20: Para que entendamos mejor el pasado y ver cómo llegamos hasta acá. O sea como llegamos a lo de hoy en día.

M: Cuando necesitan o desean obtener o conocer información histórica ¿a dónde recurren por ella?

CPN 5: Internet

CPN 30: Generalmente por internet, pero yo creo que es más confiable buscar un libro, en una biblioteca nacional, o algo así, que sea como un documento es mucho más confiable que buscarlo por internet, pero igual internet ayuda harto porque hay páginas que recopilan información de distintas páginas y hacen como una general, es que...no sé

CPN 5: Yo prefiero internet que en los libros, porque los libros tienen un autor ¿ya? Y ese autor y puede tener una mentalidad y recalca esa mentalidad en el libro mientras en internet uno puede sacar distintas fuentes, cada una con distintos puntos de vista. Por ejemplo: Allende y Pinochet, una apoya a Allende otra apoya a Pinochet.

M: ¿Para ti internet es más confiable que los libros?

CPN 5: O sea no una página en sí, pero si buscas comparando

CPN 33: Pero igual si buscas muchas páginas igual puedes buscar muchos libros en ese caso

CPN 13: Igual depende de la página, una pueden estar muy bien documentadas otras no tienen casi nada

M: ¿Cómo se dan cuenta ustedes de eso de decir esta página está bien, puedo confiar en lo que dice aquí?

CPN 30: Yo creo, más que nada por la reputación de la página. Por ejemplo, la típica wikipedia es la más confiable para buscar información

CPN 13: no es lo mismo que te digan que el blog de no sé quien

CPN 30: o Yahoo o facebook

M: ¿Y si tiene muchos likes? ¿No lo haría más confiable?

CPN 5: No, no creo

CPN 30: no

CPN 17: Depende a que se deban los likes puede ser que esté de acuerdo con el pensamiento o que está bien

M: Respecto a la confiabilidad, ¿los libros de historia son más confiables que la información de internet, más objetivos por decirlo de alguna manera, por ejemplo aquí hay libros de historia, fuentes, la Historia Argentina la Historia de Chile (el moderador muestra imágenes de las portadas de la historias de ambos países?)

CPN 30: Yo creo que cada libro como que hace honor o informa de acuerdo a su patria

CPN 13: Que si es de Argentina, va a hablar un poco mejor de Argentina

CPN 33: Yo creo que en internet las páginas tienen más opinión quizás

CPN 5: O, por ejemplo, en esas páginas de opiniones abiertas donde cada persona puede poner su comentario. (2 ó 3 hablan a la vez y se interrumpen)

CPN 17: O recopilaciones de otras páginas. En cambio los libros son como un fin, para enseñar algo objetivo a sus alumnos... Yo creo que no todo está en los libros de historia que entrega el gobierno o cosas así.

M: Ustedes usan el libro de historia. Porque yo estuve en clases y vi que usaban el libro, Todo eso que está ahí ¿Es objetivo, allí no hay opiniones? ¿Son hechos?

Todos al unísono consideran que Sí, que el libro contiene hechos objetivos

M: El moderador presenta al grupo imágenes ampliadas de diferentes tipos de fuentes que se suelen utilizar en clases de historia y que aparecieron en la encuesta aplicada al grupo con anterioridad. A continuación les pregunta: De todas estas fuentes que están aquí u otras (aquí hay fotografías, mapas, testimonios orales, los documentales que se ven bastante, las estadísticas, los libros de historia que usan) ¿De esas fuentes cuáles les parecen más confiables, más veraces?

CPN 5: Los documentales

CPN 17: Los documentales. Es como la recopilación de todo, hay testigos, hay fotos

CPN 33: Yo digo que depende de quién lo hace puede omitir información a su causa.

CPN 17: o agregar

CPN 33: Sí. A quien le conviene

M: ¿Por qué lo hacen? ¿Por qué haría eso alguien?

CPN 33: Para favorecer alguna información, a alguna persona. Para ocultar información

CPN 17: Para favorecerlos a ellos

CPN 13: Siempre hay algo que no se quiere saber

CPN 5: Igual, la fotografía, por ejemplo, no tiene ese problema porque muestra lo justo y necesario

CPN 30: Pero igual pueden haber trucado la fotografía

CPN 17: Yo no creo que alguien esté sacando una foto en ese momento.

CPN 5: Algo viejo sí, porque no existía Photoshop yo creo

(2 ó 3 hablan a la vez y se interrumpen)

CPN 30: Las estadísticas igual pueden ser manipuladas

CPN 5: El censo (Risas generales)

CPN 30: Los testimonios orales nadie sabe si alguien le dijo antes a esa persona que decir

M: Ahora, ¿Todas las fuentes entregan la misma información? (El moderador interpela y da paso a CPN 20, que sólo había participado al inicio de la entrevista)

CPN 20: No yo creo que hay algunas fuentes que se centran como en una ideología en vez de pensar objetivo. O sea como que van dando la información pero con opiniones. Por ejemplo cuando hablan de alguien dicen que era un tirano, desviándose del tema

M: Claro, ahí estarían opinando. ¿Los libros de historia los diarios, internet entrega toda la información sobre un tema o a veces la entrega más cortada?

CPN 30: Es como que a todos les falta algo. Si uno compara yo leo un libro o una página de internet o busco un vídeo, no sé, y toda esa información la junto va a estar completo como todo. Cada uno tiene como....

CPN 13: Cada uno te dice algo que el otro no

M: ¿Dicen siempre la verdad sobre los hechos las personas los libros, los documentales las informaciones?

CPN 17: Eso realmente no se sabe.

CPN 5: Las personas no

CPN 20: Es que a veces las personas se dejan llevar por lo que les pasó.

CPN 13: Por su experiencia

CPN 30: La mayoría. Si lo dice alguien como que tiene autoridad se lo creen todo y al final queda como que eso pasó pero no es la verdad o falta información

M: Cuando ustedes leen sobre historia o en el aula discuten sobre historia, ¿Se discute acerca de lo que dicen las fuentes o se hace un discurso alternativo, es decir esto podría no haber sido así?

CPN 20: Es que cuando nos enseñan es como más objetivo. Son todos los hechos

(Hablan varios a la vez)

CPN 30: Ahora como estamos con la Conquista de América y de Chile, y nos enseñaron sobre las rutas, igual algunos decían cómo saben que éstos no pudieron pasar por acá o que vinieron acá, o que ya había gente en América y que nadie los vio. Como lo saben o como están seguros que eso no pasó.

M: En las clases de historia, en particular, se debate sobre el tema indígena. Es un tema que algo vivo en la sociedad, se sigue hablando de esto, hay algunos diarios que hablan del conflicto, ¿Se trata en las clases de debatir sobre estos temas?

CPN 5: No. En lenguaje

CPN 17: No, pero falta eso, yo creo que sería bueno

M: ¿Debaten sobre los libros de historia sobre cuáles son hechos, cuales son opiniones, “esto podría ser un hecho, esto podría ser una opinión”?

CPN 5: A veces hay gente que da su opinión, no sé, a veces totalmente opuesta a lo que dice el libro.

M: ¿Cuestionan ustedes el libro, por ejemplo esto podría no ser así o dan por hecho lo que se escribe?

CPN 17: Yo los libros de clase (historia) los doy por hecho... no podría estar en contra porque no dan una opinión.

M (dirigiéndose a CPN 17): A ti, te noto muy preocupada por el libro...porque hay una actividad está en el libro, ¿Cuáles son las preguntas? Y yo respondo lo que está ahí (Risas)

CPN 30: Sí se responde la información que está en el libro. Pero eso no implica que esté la información completa

M: ¿Ustedes suelen cuestionar la información de los libros o les dan una actividad y bueno responden y la acatan?

CPN 5: Últimamente sí, pero casi nunca, simplemente con lo de los Mapuches, que los mostraban así como muy o sea los españoles malos y los Mapuches buenos, fue así como no. No.

M: Ustedes han empleado un concepto que he escuchado un par de veces, el concepto manipulación, ¿Creen ustedes que los textos o la información que se entrega en los textos de historia puede ser manipulada, seleccionada?

(Todos en general concuerdan afirmativamente)

CPN 17: Hasta el día de hoy se manipula. La publicidad, todo.

M: ¿Por qué se hace eso?

CPN 17: Para obtener su favor

CPN 33: Mostrar una cara de la moneda

CPN 5: Para poner una ideología en masa. Yo siempre he pensado eso, por ejemplo en algunos noticieros...se pone una ideología en masa o se muestra algo capitalista.

M: ¿Creen ustedes que detrás de los libros de historia han percibido o han visto algún tipo de intencionalidad?

(Todos en general concuerdan afirmativamente)

M: Cuando hacen la actividad se cuestionan la información, Por qué está aquí o por qué no está tal o cual información?

CPN 20: Por ejemplo, ahora en la conquista de América como que va enfocado como... que muy en contra de España

CPN: 30: Los españoles están mal

CPN 5: Se victimizan

CPN 30: Del conflicto con Argentina igual, como que Chile era víctima, como que Argentina le quiere quitar las tierras o algo así.

CPN 17: Igual salían diarios, como que salía mucho que Argentina se hacia la víctima y Chile igual

CPN 30: Cada país se favorece de acuerdo a su información

M: ¿Ahora ustedes lo perciben en los libros de historia se dan cuenta de esto?

CPN 30: A veces sí

M: ¿O, digamos, paso hago la actividad y ya está?

CPN 33: Yo no me doy cuenta mucho de eso

CPN 5: El ejemplo más claro que he tenido yo es el de Cristóbal Colón

CPN 30: Cuando hablan de los conflictos sí se nota

M: Ahora la asignatura de historia, en particular, ¿Les ha ayudado a distinguir sobre hechos y opiniones?

(Todos en general concuerdan afirmativamente)

M: ¿Cómo lo ha hecho? ¿Cómo les han enseñado a distinguir entre hechos y opiniones? Si se recuerdan. No es necesario responder de inmediato, pueden hacer memoria

CPN 33: Por ejemplo, cuando es algo objetivo que es un hecho algo que no puedes opinar contra eso y algo subjetivo, que te está dando lo que piensa de tal cosa

CPN 30: El hecho es algo objetivo que te da la información que lo respalda con algún otro hecho en cambio la opinión es algo así como: "se cree que o se opina que".

M: En estos diarios chilenos y argentinos ¿Se puede observar manipulación en los titulares de esos diarios? Esto es en los días previos al conflicto. Son los mismos titulares de diarios chilenos y argentinos que se encontraban en la encuesta

(El moderador presenta a los estudiantes los titulares de diarios chilenos y argentinos de diciembre del año 78, con sus titulares ampliados y que se utilizaron en el cuestionario diagnóstico)

CPN 17: Aquí Argentina está diciendo como que Chile quiere la guerra, porque está pidiendo artillería

CPN 20: Aquí dice como que Argentina está atacando a Chile por todos los medios, por ejemplo, cerrando el paso de camiones

CPN 30: Y el otro diario dice que Chile está con el objetivo de que el sur, el Beagle es de ellos, y que va a luchar hasta conseguirlo pero en contrario a lo que dicen los otros diarios argentinos, como que están en contra

CPN 13: Dicen que no quieren negociar. Parece

M: Y eso, ¿Producto de qué? ¿Para qué lo hacen?

CPN 20: Para crear populismo. Hacer que la gente piense que el otro país... como para ponernos más en conflicto. O sea mantener la ideología del país

CPN 5: Yo creo que es para darles una mala imagen y meterle más pasión

CPN 30: Incentivar el nacionalismo

M: ¿A ustedes les parece que los textos de historia inculcan nacionalismo?

Todo el grupo responde afirmativamente

M: ¿Por qué podrían decir eso, o no es tan evidente?

CPN 30: Es que yo creo, que a veces... no es que todos se den cuenta. Quizás la gran mayoría no se dan cuenta que los libros de historia muestran una opinión...como decirlo...que sea esa, ojalá que no pienses nada más, como que te dan una información, es esa, que no puede haber otra. La mayoría de la gente no se da cuenta porque piensan que los textos están completos, que tienen la información entera, pero no es así...si uno compara un libro de historia chileno con un libro de historia argentino o de otro país, España, Brasil, no es lo mismo. Todos hablan, quizás hablan de lo mismo, pero desde distintos puntos de vista.

M: En estos titulares de internet que les mostraba al principio sobre el conflicto Mapuche ¿Ven diferencias o tendencias? Son 4 titulares de distintos diarios digitales. Pueden leerlos con calma. (El moderador comparte con el grupo 4 titulares de diarios digitales de distintas tendencias, con noticias sobre el conflicto Mapuche que afecta al Sur de Chile)

CPN 30: Estos titulares como que se contradicen un poco. Porque en La Tercera, dice que aumenta la violencia de parte de los indígenas y, en The Clinic dice que los Mapuches tienen derechos sobre sus cosas, sobre hacer cosas, como que están... justificando la violencia de los mapuches y en el otro dicen que son violentos.

CPN 5: Sí pero es que La Tercera muestra como algo objetivo, que aumentaron la violencia como que atacaron, hicieron explosiones.

CPN 30: Justifica la violencia. Tienen derecho de pelear

CPN 5: Es como algo subjetivo, como que ellos creen que esa es su tierra, ellos habitaron primero esa tierra, es como que tienen derecho a que sea suya. Ellos admiran o sienten algo por ese lugar

CPN 13: A ellos, directamente, los están tratando casi de terroristas ya.

M: ¿Hay ideologías detrás de esos titulares? ¿Ven ideologías políticas, sociales maneras de ver el mundo distintas?

CPN 5: Yo creo que sí.

CPN 30: Yo creo que uno se basa más en la opinión de la sociedad...y el otro se basa más en lo que quieren informar el gobierno la política. Yo lo veo así... lo que piensa la política

CPN 13: Aquí también los están tratando como de interesados. Como que si necesitan tierras dialogan, siendo que no debería ser así porque eran sus tierras. Yo creo eso

M: Pero, en estos diarios ¿Se perciben las tendencias claras, la orientación? ¿O dicen todos lo mismo?

Todos están de acuerdo en que si se perciben tendencias

CPN 20: Hay diarios como que los respaldan y otros....que evidencian los ataques que han cometido

M: ¿Por qué hacen eso los diarios?

CPN 5: Para desprestigiar yo creo

CPN 20: Depende en que estén enfocados. Hay diarios más populares que van a centrarse en la opinión de la gente y a veces la opinión de la gente no es lo correcto... hay gente que se deja llevar por los datos. Por ejemplo, dicen que a los mapuches les quitaron las tierras, que los oprimen, la gente los va a apoyar

CPN 30: Igual depende de la gente que escriba el diario porque el comunismo y el capitalismo es lo que más les llega a los diarios.

M: Vuelvo a través a los libros de historia. En los libros de historia, ¿es fácil percibir esto la tendencia?

CPN 5: No yo creo que no

M: ¿Les llama la atención alguna cosa en los libros de historia? ¿Por ejemplo que no aparezcan algunos grupos, los niños, las mujeres, los discapacitados?

CPN 33: las mujeres no aparecen mucho, sí me he dado cuenta

CPN 13: No pasó

CPN 33: Los niños

CPN 17: El año pasado tuve que hacer un trabajo sobre el rol de la mujer en la juventud... y esa información no estaba en el libro, entonces la tuve que buscar por internet, ahí se ve. Como que el profe agrega esa información pero en el libro no hay nada sobre eso y era bastante importante igual

CPN 30: Como que nombran los trabajos que hacían los hombres, pero nunca cuentan nada sobre que hacían las mujeres mientras ellos hacían esto. O los niños como estaban donde vivían

M: El tema Mapuche es algo socialmente vivo. Ustedes en clases están tocando el tema de Chile Prehispánico, donde aparecen los aborígenes, por eso toqué este tema, tal vez si hubiese estado en otra parte, hubiese hablado de otro. En este tema en particular, ¿Ustedes creen que la historia les puede ayudar a entender el origen de este conflicto o de otros problemas sociales que hay en Chile En este momento hay conflictos en la educación, la desigualdad económica ¿Puede ayudar la historia a entender el origen de estos problemas, saber de dónde viene esto?

CPN 5: Yo creo que sí

CPN 30: De un diario se puede formar una opinión pero no tiene todo completo

CPN 20: Si uno quiere formar una opinión debería recolectar datos de diferentes fuentes

CPN 5: Sí porque no sería la verdad absoluta si va a una sola fuente

CPN 33: Las fuentes te hacen tener la opinión, dependiendo la fuente qué apoya. En una dicen que los Mapuches tienen derechos y en la otra que son...guerreros, pelean, son violentos.

M: Ahora, en su opinión como jóvenes ¿Ven ustedes una solución a este conflicto en el corto plazo? ¿Quién podría hacer algo para solucionar esto?

CPN 5: No sé. Yo creo que sería radical así que no contesto

CPN 33: Es que si igual tienen derechos por haber estado antes, o por ser más originarios de acá pero tampoco tienen que hacerlo con violencia

CPN 20: O hay veces que se aprovechan del tema...se aprovechan de ser Mapuches por haber perdido las tierras para querer mas, o sea no se conforman

CPN 33: Se aprovechan de la situación

M: ¿Cómo han construido su opinión respecto al conflicto?

CPN 20: Por lo que me dicho mi familia y también por lo que he leído

CPN 30: Es por lo que dije recién es por la comparación de los diarios

M: Explica que observarán un vídeo sobre un personaje de la Historia de Chile, Diego Portales y la visión que de él tienen 3 historiadores chilenos para luego realizarles algunas preguntas sobre lo que han visionado

OBSERVAN EL VIDEO

M: ¿Ven ustedes diferencias en los comentarios que hacen cada uno de los historiadores?

CPN 30: Más o menos. Creo que dos de ellos dicen como lo mismo. Trato de sacarle todo lo bueno, aprovechó cada cosa...Pasaba algo pero él trataba de hacerlo a su favor, pasaba algo malo pero él lo ponía a su favor, y como que él quiso gobernar a su idea, quiso formar todo en torno a él

CPN 20: Yo creo que los tres usan datos específicos para apoyar su idea. Por ejemplo uno que decía como que era un enemigo de la patria, usa datos como que destruye plantaciones, que creó policía secreta y no usó otros datos. Todos eran diferentes datos

M: ¿Les parece que hay diferencias en las opiniones o los tres coinciden en lo mismo?

CPN 5: Los 3 coinciden en que hizo cuestiones para su propio favor

CPN 33: el último habla muy mal de él. Que era un desgraciado

CPN 13: Un miserable

CPN 30: Que no hizo nada productivo

CPN 5: Yo no lo encuentro tan malo. Hizo cuestiones, hizo cosas.

CPN 33: Como que era muy desgraciado, no hizo nada bueno.

M: En general, ¿Coinciden en sus visiones sobre Portales?

CPN 33: En general yo creo que sí.

CPN 5: O sea sobre su persona coinciden pero sobre sus acciones... En su forma de ser coinciden totalmente, que era un desgraciado.

CPN 30: Y quizás sólo hablan de eso igual hay otras cosas que haya hecho que quizás no son tan malas o quizás no trató de aprovecharse tanto, quizás faltaba otro tipo de opinión para respaldar.

M: ¿Ven diferencias entre hechos y opiniones en lo que menciona cada uno? ¿Se pueden distinguir hechos de opiniones?

CPN 30: Los hechos podrían ser que él trató de, por ejemplo, cuando se le cerró su fábrica, creo...él consiguió que le pagaran, no sé cómo, consiguió que le pagaran. Y una opinión que dio él fue que era muy cruel, que era aprovechador, en general.

M: ¿Podrían posicionar a cada uno de los historiadores en alguna ideología? ¿Podrían decir a qué tendencia ideológica?

CPN 5- CPN 30: ¿Diego Portales?

CPN 17: Era anti- demócrata

M: Cada uno de los historiadores

CPN 30: El último creo que era comunista, porque estaba muy en contra de él cuando estaba al mando

M: ¿Los otros dos también podrían ser de esa línea?

CPN 13: Como que criticaban la forma de gobernar que tenían

CPN 30: El segundo no sé si tanto, porque no habló tan mal pero igual criticó un poco, no sé donde posicionarlo

M: ¿Hay alguna posición que les parezca más veraz, más confiable de las tres que estaban ahí?

CPN 5: No sé.

CPN 17: Como que hay que saber la otra parte sobre Diego Portales como para poder...

CPN 30: Si quiero saber algo malo puedo haberle puesto atención al tercero, es como que se sabe que es lo que hizo mal porque la gente no lo quería tanto, por qué no le gustaba tanto su forma de gobernar. Igual falta información para crear una opinión...

CPN 5: De conclusión. Para concluir

CPN 30: Algo así

CPN 5: Para mí lo que hizo estaba bien

M: ¿Alguien desea agregar algo más o hacer algún comentario?

M: Muy bien, quedamos hasta aquí. Sólo agradecer su participación en esta conversación que hemos tenido.

**8.3.- ANEXO N° 3: FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES Y
EJEMPLO DE REGISTRO**

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES: USO DE FUENTES HISTÓRICAS

OBJETIVO: Observar cómo se utilizan las fuentes de información histórica al tratar una cuestión socialmente viva en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

1.- DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

NOMBRE DEL CENTRO:		NIVEL:		
FECHA:	DEPENDENCIA	M	P-S	P

NOMBRE DE LA UNIDAD:

TEMA DE LA CLASE:

1.1.- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GRUPO (Edad promedio, características generales de sus integrantes, rendimiento, asistencia, entre otros)

1.2.- ESPACIO FÍSICO Y DISTRIBUCIÓN (Dimensiones, mobiliario, recursos disponibles, diagrama, temperatura etc.)

1.3.- SITUACIÓN DEL PROFESOR(A) (Tiempo que lleva trabajando con el grupo, años de experiencia, etc.)

2.- INTRODUCCIÓN DE LA CLASE

3.- DESARROLLO DE LA CLASE

DIVERSIDAD DE FUENTES

DIFERENCIAR HECHOS DE OPINIONES

EVALUAR LA FIABILIDAD DE LAS FUENTES

SILENCIOS Y RUIDOS

INTENCIONALIDAD E IDEOLOGÍA DE LAS FUENTES

MANIPULACIÓN

DISCURSO ALTERNATIVO

TOMA DE DECISIONES PARA UNA ACCIÓN SOCIAL RESPONSABLE

4.- CONCLUSIÓN DE LA CLASE

5.- OTROS COMENTARIOS DE INTERÉS

EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

PROFESOR PABLO

1.- Objetivo General: Observar cómo se utilizan las fuentes de información histórica en las clases de Historia, Geografía y Ciencias sociales

2.- Identificación del centro: CES 3

Dependencia: Corporación Municipal

Matrícula total de alumnos: 292 **Promedio alumnos por curso:** 29

Modalidad: Colegio Humanístico- Científico. Educación Secundaria- Laico-Mixto

3.- Identificación del docente: Pablo

Tiene 26 años de edad y 2 años de experiencia profesional. Posee el título de Profesor de Historia y Geografía y actualmente imparte 39 horas de clases en dos centros educativos de la ciudad, concentrando su carga horaria en el centro investigado.

Descripción general del grupo observado y el espacio ocupado (Edad promedio, características generales de sus integrantes, rendimiento, asistencia, dimensiones del aula, mobiliario, recursos disponibles, entre otros)

Grupo mixto compuesto por 27 estudiantes entre 15 y 16 años, que incluye a alumnos que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) y reciben apoyo de profesionales del programa por presentar alguna dificultad de aprendizaje. La asistencia a clases de este grupo, a esta altura del año escolar, es satisfactoria observándose poco ausentismo, al menos en las clases observadas. El aula mide, unos 60 metros cuadrados, posee el mobiliario escolar estándar y los estudiantes disponen de un espacio adecuado que está bien iluminado y ventilado.

El aula cuenta con pizarra acrílica, conexión a internet y proyector. Además, cada estudiante dispone de un texto de estudio de la asignatura, entregado de manera gratuita por el MINEDUC.

Ficha de Observación	
Número de clase: 1	Fecha: 20 de marzo del 2017
Nombre de la unidad: “El legado colonial”	
Tema de la clase: “Pueblos y culturas indígenas”	
<p>1.- Introducción de la clase</p> <p>El profesor revisa algunos cuadernos de los estudiantes y recapitula lo visto en clases anteriores desde el descubrimiento hasta la colonia. Los estudiantes no cuentan con demasiados apuntes en su cuaderno y el profesor les hace ver la importancia de apuntar dada la proximidad de la prueba la clase siguiente.</p>	
<p>2.- Desarrollo de la clase</p> <p>- Ahora, y a manera de repaso, el profesor es pregunta ¿Qué pasó en 1520? Los estudiantes responden que Magallanes descubre el Estrecho que lleva su nombre. Se pregunta por la importancia estratégica de este descubrimiento y los estudiantes recuerdan que se descubrió un paso entre los dos océanos. A la pregunta ¿Qué pasó en 1536?, los estudiantes responden que se produjo el Descubrimiento de Chile por Diego de Almagro y que lo hizo por vía terrestre.</p> <p>- Realiza una nueva pregunta: ¿Qué pueblos indígenas había en Chile a la llegada de los españoles? Hay mucha participación basada en un mapa que los alumnos tienen completado en su cuaderno de apuntes, pero un tanto caótica ya que algunos de los que responden lo hacen al mismo tiempo.</p> <p>- Una nueva pregunta: ¿Qué tipos de clasificaciones hay en el cuaderno? Hay 5 tipos de acuerdo a la actividad económica. Las mencionan. El profesor pregunta al grupo ¿Hay dudas? Al parecer no las hay. Les recuerda que la próxima clase habrá evaluación de estos contenidos.</p> <p>- El profesor continúa con el repaso y lo hace considerando el tema de la Colonia. Pregunta a los estudiantes, ¿Qué siglos abarca y por qué se caracteriza? Profesor destaca ahora la poca participación, dado que solo dos alumnos responden. Regresa a los cuadernos y revisa que tienen apuntado sobre este tema.</p> <p>- Ahora pregunta ¿Cuántos siglos tiene el período colonial? Responden que 3 ¿Qué es un pueblo prehispánico? Antes de la llegada de los españoles ¿Cuántas formas de trabajo existían? Responden que existían 2, la mita y la encomienda. ¿Cuál es la diferencia entre ambas? Pregunta a una estudiante que dice que no ha traído su cuaderno. El curso se distrae con mucha facilidad.</p>	

- El profesor describe ambas formas de trabajo obligatorio a través de una serie de preguntas de respuesta breve. Los estudiantes no responden a la pregunta de cuál es la diferencia. Se vuelve a recordar que estos temas serán evaluados la próxima semana. A continuación, se presenta al profesor investigador quien explica la naturaleza del trabajo que desarrollará en el aula junto al grupo y su profesor de historia.

3.- Conclusión de la clase

- El profesor investigador explica a los estudiantes algunos rasgos de la cultura Mapuche presentes en nuestra sociedad y a la tensión permanente entre ambas. Finaliza explicando el significado de algunos apellidos de origen Mapuche- Huilliche en lengua Mapudungún y que los estudiantes desconocen, aún cuando llevan esos apellidos o tienen familiares y amigos que los portan. Les interesa el tema de sobremanera y el profesor investigador les suministra una página web donde pueden encontrar todos estos significados. Al finalizar la clase algunos de ellos preguntan a los profesores por el significado de sus propios apellidos pues no lo han querido hacer durante la clase y toman nota del sitio web.

4. Otros comentarios de interés

- Es muy importante realizar preguntas preparadas con antelación y que permitan trabajar aspectos de literacidad crítica y no sólo recordar contenidos.

- Una dificultad para trabajar aspectos de literacidad crítica es la necesidad de que los profesores trabajen contenidos que luego se medirán en las evaluaciones nacionales. Por ejemplo: Pueblos prehispánicos chilenos, su ubicación geográfica y actividad económica.

- Se observa una mutua desconfianza desde el propio sistema educativo hacia los docentes y vice-versa.

- Las clases que se inician desde la realidad más próxima a los estudiantes tienden, por lo general, a fluir mejor.

Ficha de Observación	
Número de clase: 2	Fecha: 27 de marzo del 2017
Nombre de la unidad: “El legado colonial”	
Tema de la clase: “Pueblos y culturas indígenas”	
<p>1.- Introducción de la clase</p> <p>- El profesor inicia la clase llamando la atención al concepto de sincretismo cultural y su significado. Luego, proporciona algunos ejemplos presentes en nuestra sociedad en la arquitectura, la gastronomía, la lengua, entre otras.</p>	
<p>2.- Desarrollo de la clase</p> <p>- El profesor se centra ahora en desarrollar el concepto de sincretismo cultural a partir de la gastronomía nacional, y plantea la pregunta sobre el origen de la papa o patata. El profesor permite a los estudiantes utilizar los móviles con internet para buscar posibles respuestas. Se hace lo propio con el origen de la uva, los caballos, ciertas verduras, o comidas como la cazuela y su origen.</p> <p>- Se pide intervenir al profesor colaborador y se refiere a la característica ubicua de la papa, sus condiciones de producción, adaptación y sobrevivencia y su papel durante períodos de hambrunas sobretodo en Europa. El profesor pregunta a los estudiantes sobre la peste negra y su origen y éstos reflejan un amplio conocimiento sobre el tema obtenido a través de películas, videojuegos y lo que han visto en años anteriores.</p> <p>- Ahora el profesor investigador les pregunta: ¿Se podría investigar el origen de la papa? ¿Se podría investigar el origen de los ingredientes de una cazuela? Se produce una muy buena participación. Muchos estudiantes buscan información al respecto en internet. Surgen una gran cantidad de preguntas nuevas.</p> <p>- El profesor copia en la pizarra un resumen del concepto, sincretismo cultural, que los estudiantes traspasan a su cuaderno y se retoma la clase de historia.</p> <p>Seguidamente, el profesor aborda el concepto de mestizaje. El profesor pregunta por ejemplos de mestizajes y los estudiantes hablan de los chilenos, argentinos. Se mencionan otras mezclas como los mulatos y se dan ejemplos de cantantes modernos que lo son. Se escriben en la pizarra las posibles</p>	

mezclas raciales.

- El profesor investigador elabora un esquema de las posibilidades de mezclas raciales y plantea el predominio de cierto bio- tipo en algunos países y cuestiona presentando argumentos el concepto de raza. Aborda la negación del chileno de su raíz indígena al predominar el mestizo básicamente por la unión español y mujer indígena y se refiere al concepto sociológico “blanqueamiento de la piel”.

3.- Conclusión de la clase

- El profesor investigador plantea al grupo un desafío con recompensa para quien sea capaz de realizar una síntesis de lo tratado en la clase de hoy. Se da un tiempo para prepararla y solo un estudiante se presenta para realizar el resumen. Al finalizar la hora, varios estudiantes piden una oportunidad para la clase siguiente.

4. Otros comentarios de interés

- Nuevamente las preguntas bien elaboradas y utilizadas por el docente producen una buena participación y hacen surgir nuevas preguntas desde los mismos estudiantes.

- En este caso permitir el uso de internet en el aula contribuyó a enriquecer la clase y favoreció la participación y la argumentación.

- Presentar temas susceptibles de debate y polémicos, relacionados con los contenidos de la asignatura favorece el interés de los estudiantes por participar y aportar.

- Se deben crear oportunidades para que los estudiantes puedan argumentar y contra argumentar y puedan exponer puntos de vista o el resultado de lo que investigan.

Ficha de Observación	
Número de clase: 3	Fecha: 12 de abril del 2017
Nombre de la unidad: “El legado colonial”	
Tema de la clase: “Pueblos y culturas indígenas”	
<p>1.- Introducción de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor inicia la clase solicitando a los estudiantes que saquen sus cuadernos y anoten el objetivo de la clase mientras siguen ingresando alumnos al aula. Pide silencio para iniciar la clase. Explica el objetivo con alguna dificultad producto del ruido ambiente y que es: comprender la organización política del imperio español durante la Colonia. - Se produce una discusión por el lugar donde se sientan los estudiantes y por el extravío de un cuaderno. Se perturba el inicio normal de la clase. 	
<p>2.- Desarrollo de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una vez solucionado el problema de los asientos y el cuaderno el profesor inicia la clase, preguntando a los estudiantes por las características de la conquista española. Las respuestas de los estudiantes (escuetas y poco elaboradas) aluden a intereses económicos, religiosos, fama. A continuación les pregunta por las características de la Colonia, la cual los estudiantes asocian con mestizaje, sincretismo y la Guerra de Arauco. - Ahora el profesor les explica que durante estos períodos España se enriqueció territorialmente y económicamente en Europa y América y aquí se valió ¿De qué?... ¿De?... ¿Las?...Obtiene una respuesta forzada (Instituciones). Copia un breve resumen en la pizarra sobre como la Corona administró sus territorios en América, para poder controlarlos. - Con la ayuda de un mapa se explica la extensión del imperio español en América y en Chile. Se retrotrae a la política fundacional de Pedro de Valdivia en los primeros años. Los estudiantes copian el resumen dado por el docente. Mientras explica conceptos como dinastías y las que gobernaron España en el siglo XVI- XVII y el cambio en el siglo XVIII mientras los estudiantes continúan copiando. Les pregunta ¿Se entiende esto de las dinastías? El silencio aprueba. El profesor solicita que se traiga el libro del estudiante la próxima clase mientras controla asistencia, pues elaborarán un trabajo con puntaje para la prueba. 	

- A continuación, el docente elabora un esquema sencillo sobre Instituciones de gobierno en España y América que los estudiantes copian en su cuaderno.

- El profesor inicia un dictado con las funciones que cumplían el Rey, Consejo de Indias y la Casa de Contratación, que se extiende unos 7 minutos aproximadamente. Luego les pregunta ¿A qué institución se podría comparar la Casa de Contratación?

- El profesor investigador interviene y pregunta ¿De qué se encargaba la Casa de Contratación y dónde se ubicaba? Repara en las funciones económicas, administrativas y geográficas de la Casa de Contratación y las explica con detalle. Luego pregunta ¿Quién se encarga hoy de esa tarea? Los estudiantes no están seguros o dicen que no saben o que el gobierno. Se explica que hoy esas funciones hoy las realizan el SII y el Ministerio de Economía. ¿A quién podemos comparar hoy el Consejo de Indias? También la asocian al gobierno en general. Se explica que era una especie de Corte Suprema y un organismo que hacía leyes.

3.- Conclusión de la clase

- El profesor concluye la clase preguntando nuevamente por las dinastías reinantes en los siglos coloniales.

4. Otros comentarios de interés

- El dictado no contribuye demasiado al aprendizaje de los estudiantes pero el profesor lo utiliza, al parecer, para tranquilizarlos.

- La contextualización de los contenidos genera buenos resultados

- Los estudiantes carecen de algunas nociones básicas de educación ciudadana como la división de poderes y quienes representan a cada uno en una sociedad democrática.

Ficha de Observación	
Número de clase: 4	Fecha: 17 de abril del 2017
Nombre de la unidad: “El legado colonial”	
Tema de la clase: “Pueblos y culturas indígenas”	
<p>1.- Introducción de la clase</p> <p>- El profesor pide a los estudiantes formar duplas de trabajo para desarrollar actividades del texto del estudiante, página 53 actividad 17 sobre la interpretación de un mapa y se dan las instrucciones generales. La actividad consiste en observar el mapa (siguiendo el procedimiento detallado en la página 15 sobre interpretación de mapas) y luego responder a 3 preguntas, que son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cómo caracterizarías la división territorial y administrativa del imperio español en América durante el siglo XVIII? 2.- Junto a un compañero señala 2 ventajas y 2 desventajas que crees que tenía la posición geográfica de Chile en ese período? 3.- ¿Cuál crees que fueron las principales dificultades de la organización política del imperio español en América durante los siglos XVI y XVII? 	
<p>2.- Desarrollo de la clase</p> <p>- El profesor les recuerda que la clase anterior se habían nombrado y explicado las funciones de las autoridades que existían en España para administrar América y repasa sus funciones mediante una lluvia de ideas. Destaca la presencia de virreinos en América y pregunta por las ventajas de formar parte de un virreinato u otro, por ejemplo para Chile. Analiza las comunicaciones al interior de estas unidades político- administrativas y la presencia de puertos estratégicos a lo largo de las costas atlánticas y del Pacífico. Explica la situación de Brasil y las causas por las que no forma parte de los dominios españoles de América.</p> <p>A continuación, les recuerda que realizar esta actividad del libro conlleva obtener 5 puntos si se responden las tres preguntas planteadas en relación a la interpretación de mapas históricos. No se realiza mayor inducción a este trabajo de interpretación con fuentes históricas y se pide a los estudiantes que comiencen con la lectura y el trabajo. Se recuerda que el texto entrega alguna información adicional que pudieran leer y ayudarle en la interpretación.</p> <p>- Mientras desarrollan esta actividad de interpretación el profesor de la asignatura y el profesor colaborador supervisan el trabajo de los estudiantes.</p>	

3.- Conclusión de la clase

- La clase finaliza y la mayoría de los estudiantes no han logrado terminar la actividad. El profesor les comunica que lo harán en la clase siguiente.

4. Otros comentarios de interés

- Importancia de las preguntas para guiar la interpretación.

- No basta con entregar una fuente específica hay que enseñar cómo se realiza su interpretación. Las fuentes no hablan por sí solas. Es necesario que el profesor prepare a sus estudiantes pues no basta con simplemente entregarles fuentes para obtener información (Escuela italiana)

8.4.- ANEXO N°4: GUIÓN DE ENTREVISTA INDIVIDUAL Y EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFESORES(AS)

OBJETIVO: Conocer qué, cómo y por qué los docentes utilizan un determinado tipo de fuentes en la enseñanza de historia escolar

I.- DESCRIPCIÓN DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO

(Nombre, edad, experiencia, titulación, perfeccionamiento, responsabilidades, horario, etc.)

II.- CONTEXTO DE TRABAJO

(Modalidad, tipo de contrato, expectativas, perfil socio-cultural de sus estudiantes, infraestructura, etc.)

III. UTILIZACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS EN EL AULA

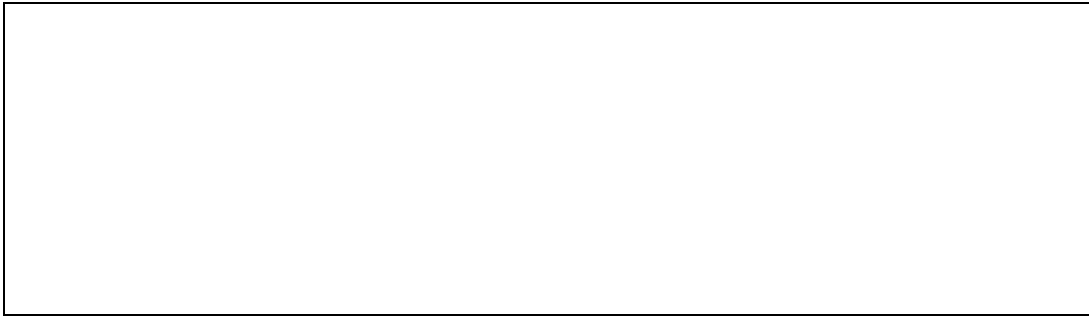
1.- ¿Qué **tipos de fuentes de información histórica** utilizas regularmente en tus clases?

2.- ¿Utilizas las fuentes para que tus estudiantes **diferencien entre hechos y opiniones**? ¿Cómo?

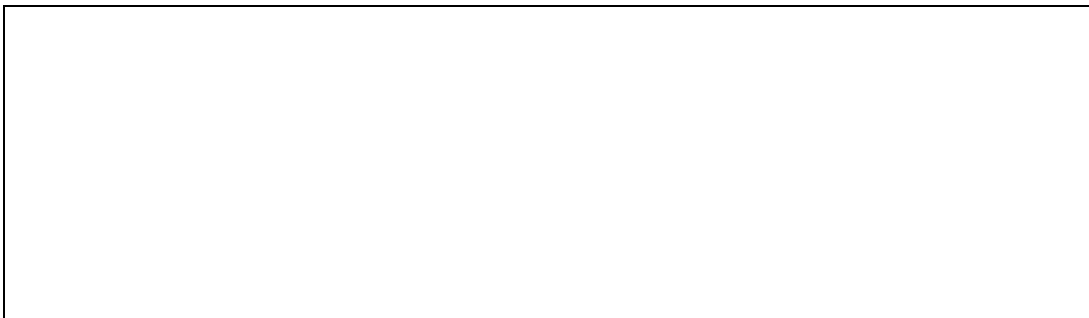
3.- En tus clases ¿Sueles trabajar la **fiabilidad de las fuentes de información histórica** (veracidad, parcialidad)? Podrías dar un ejemplo

4.- En tu práctica, ¿Tienes alguna manera de ayudar a tus estudiantes a **identificar la intencionalidad o ideología** que subyace tras las narraciones de las fuentes?

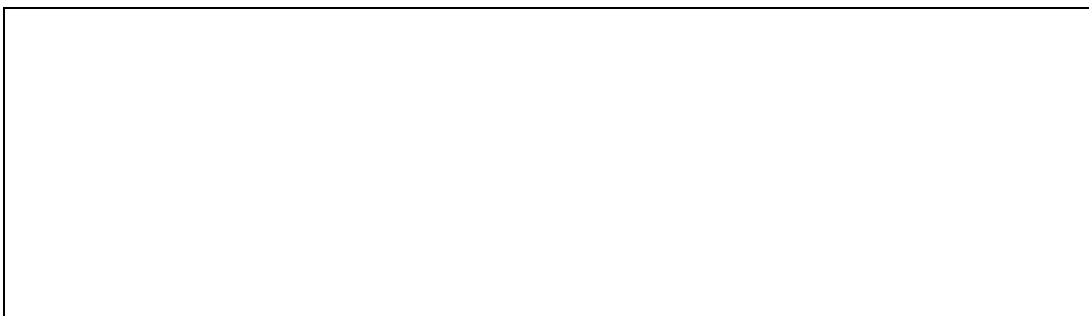
5.- ¿Ayudas a tus estudiantes a visualizar los intentos **de manipulación que puede haber detrás de determinado tipos de fuentes**? Si es así, ¿Cómo lo logras?



6.- ¿Crees que se puede hacer pensar a los estudiantes **sobre los silencios, vacíos o presencia de determinado tipo de información** en las fuentes? Si es así, ¿Cómo?



7. ¿Crees que es posible ayudar a los estudiantes a **construir un discurso alternativo al que las fuentes utilizadas transmiten**? ¿Cómo?



8.- ¿Cuál es tu **objetivo principal al utilizar fuentes de información histórica en tus clases?** ¿Hasta qué grado piensas estos objetivos están condicionados por circunstancias laborales, profesionales, de formación, administrativas, etc.?

9.- Podrías comentarnos algo sobre tu formación docente. Por ejemplo, ¿Cómo te prepararon para enseñar historia escolar utilizando fuentes históricas variadas?

ANTES DE FINALIZAR ESTA ENTREVISTA TE SOLICITAMOS COMPLETAR EL SIGUIENTE CUADRO DE SÍNTESIS QUE NOS AYUDARÁ COMPLEMENTAR LA INFORMACIÓN QUE NOS HAS PROPORCIONADO.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA AYUDA!

IV.- CUADRO DE SÍNTESIS

Utiliza el siguiente cuadro de síntesis para responder respecto al uso que haces de las fuentes de información cuando impartes tus clases de historia escolar. Marca con **una X en la escala de frecuencia** el uso que haces de cada una de las fuentes según la clasificación que encontrarás a continuación (Pagès y Santisteban, 1994)

PREGUNTA	FRECUENCIA					OBSERVACIONES
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	
1- ¿Usas fuentes de información histórica en la ejecución de tus clases?						
2.- Fuentes primarias						
3.- Fuentes secundarias						
4.-FUENTES MATERIALES						
4.1.- Construcciones						
4.2.- Monumentos						
4.3.- Elementos de la vida cotidiana						
4.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
5.- FUENTES GRÁFICO-DOCUMENTALES						
5.1.- Públicos/privados (Tratados, contratos, etc.)						
5.2.- Personales (Cartas, pasaportes, etc.)						
5.3.- Prensa						
5.4.- Literatura						
5.5.- Otros ¿Cuáles? (.....)						

6.- FUENTES ESTADÍSTICAS						
6.1.- Censos						
6.2.- Salarios						
6.3.- Precios						
6.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
7.- FUENTES ICONOGRÁFICAS						
7.1.- Pintura						
7.2.- Escultura						
7.3.- Grabados						
7.4.- Dibujos						
7.5.- Otros ¿Cuáles? (.....)						

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	OBSERVACIONES
8.- FUENTES AUDIOVISUALES (CONTEMPORÁNEAS)						
8.1.- Fotografías						
8.2.- Radio						
8.3.- Televisión						
8.4.- Cine						
8.5.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
9.- FUENTES CARTOGRÁFICAS						

9.1.- Mapas temáticos						
9.2.- Cartas temáticas						
9.3.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
10.- FUENTES ORALES						
10.1.- Testimonios directos						
10.2.- Testimonios indirectos						
10.3.- Tradición oral (Cuentos, leyendas, etc.)						
10.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
11.- FUENTES SECUNDARIAS						
11.1.- Libros de historiografía						
11.2.- Textos de historia del estudiante						
11.3.- Biografías						
11.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						

12.- En general, ¿Cuál dirías que es el tipo de fuentes que más utilizas en tus clases y por qué?

PAUTA DE ENTREVISTA A PROFESORES(AS)

OBJETIVO: Conocer qué, cómo y por qué los docentes utilizan un determinado tipo de fuentes en la enseñanza de historia escolar

I.- DESCRIPCIÓN DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO

(Nombre, edad, experiencia, titulación, perfeccionamiento, responsabilidades, horario, etc.)

ALFONSO - PROFESOR DE ESTADO EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA
45 Años de edad- 19 Años de experiencia profesional
Perfeccionamiento: PPF + Diplomado. Docencia universitaria UMAG
Docencia de aula, jefatura y asesor del CCAA (26 horas)

II.- CONTEXTO DE TRABAJO

(Modalidad, tipo de contrato, expectativas, perfil socio-cultural de sus estudiantes, infraestructura, etc.)

Centro de Educación Secundaria (CES 1)
Jornada Escolar completa, indefinido, continuar colaborando con la institución dentro de mis funciones. Centro dentro del Programa de Integración Escolar (PIE)

III. UTILIZACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS EN EL AULA

1.- ¿Qué **tipos de fuentes de información histórica** utilizas regularmente en tus clases?

Las más inmediatas. El uso de TICS es común en el aula ya que las fuentes digitales son accesibles. Utilizo el texto del estudiante, el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), Historias de Chile. Entre las fuentes: cartas, transcripciones de testimonios orales, textos históricos breves de historiadores, sociólogos, antropólogos, entre otros.

2.- ¿Utilizas las fuentes para que tus estudiantes **diferencien entre hechos y opiniones**? ¿Cómo?

Las uso bastante. Contrastar al menos 3 opiniones. Ejemplo: causas de la independencia de Chile. O contrastar visiones con respecto a un proceso como puede ser, por ejemplo: en 3° medio el tema de la Pacificación de la Araucanía. Hemos usado textos oficiales, textos indígenas, canciones.

Por lo general utilizamos un cuadro comparativo donde va el nombre del autor, idea principal, secundarias y así van haciendo con los dos o tres autores para ir diferenciando. Ese es el ejercicio más rápido de hacer considerando que tienes 3 ó 4 clases máximos para tratar por cada temática, entonces tú puedes lograr más o menos identificar que los alumnos diferencien las ideas por cada autor, posición.

3.- En tus clases ¿Sueles trabajar la **fiabilidad de las fuentes de información histórica** (veracidad, parcialidad)? Podrías dar un ejemplo

Esos comentarios se hacen cuando se está trabajando en la comparación. Se hacen los comentarios durante el desarrollo de la actividad o al cierre cuando se habla de que esta fuente es de tal época, la escribió tal persona. Se trata de hacer esa conversación

4.- En tu práctica, ¿Tienes alguna manera de ayudar a tus estudiantes a **identificar la intencionalidad o ideología** que subyace tras las narraciones de las fuentes?

Dentro de la misma línea anterior cuando los alumnos contrastan visiones yo suelo decirles, esta persona escribe bajo este prisma, esto se redactó bajo estos criterios editoriales o un noticiero, por ejemplo, este canal de televisión es de esta tendencia. Por ejemplo en el Plan Diferenciado de historia (3° y 4° medio) hemos estado hablando sobre lo que ocurre en Venezuela. Son más que nada conversaciones, más que algo sistemático.

A veces son ellos mismos los que sacan a colación el tema. Por ejemplo, en 3° medio ellos desarrollaron una actividad donde debían identificar un discurso de izquierda y otro de derecha. Evaluaron como podrían dar solución a una crisis política desde el punto de vista del Marxismo y desde el punto de vista del Capitalismo. Yo creo que en 3° y 4° medio, las clases son más dinámicas ya que los alumnos han ido sumando cosas que han ido adquiriendo en Educación Básica y en 1° y 2° medio. En 3° y 4° medio percibes una madurez para ir identificando ciertos discursos.

5.- ¿Ayudas a tus estudiantes a visualizar los intentos **de manipulación que puede haber detrás de determinado tipos de fuentes**? Si es así, ¿Cómo lo logras?

Lo trabajamos cuando vemos totalitarismos. Creo yo que es el momento ideal para mostrar ahí, ver como el sistema educacional podía crear cierta opinión o un sentido de algún objetivo más general. Ahí yo creo es el MOMENTO preciso en la sala de clases y se conversa, se le dice este comentario estaba intencionado o vemos una caricatura se les habla sobre la intencionalidad.

Afortunadamente los últimos 2 ó 3 años los textos de historia proporcionados por el MINEDUC han manejado bastante ese tipo de información y ahora como los alumnos son un poco más visuales captan más el sentido.

Estamos tratando de trabajar estos temas, pero cuesta que desarrollen la interpretación. Por ejemplo, en un taller con canciones cuesta que identifiquen mensajes de los cantantes o de los que escriben la canción. Es un grupo al que se le puede sacar un poco más de provecho.

6.- ¿Crees que se puede hacer pensar a los estudiantes **sobre los silencios, vacíos o presencia de determinado tipo de información** en las fuentes? Si es así, ¿Cómo?

Yo creo que cuesta, pues te hacen cumplir con ciertos estándares que te imponen desde el MINEDUC y esos son, generalmente, los oficialistas y uno trata de darle su sello personal en el aula, de lo que tú piensas al respecto junto con lo que te dice el MINEDUC. En algún momento tú se lo planteas o expones aquello que no se dice. Hay algunos que captan aquellos momentos del profesor y te hacen sus propios comentarios de lo que han visto u oído. En este colegio los alumnos son bastante inquisitivos, perceptivos. Traen comentarios e información de sus hogares y te sorprenden. Por ejemplo: “el lado B” de un personaje que vimos en clases. Es un trabajo que parte de ellos y que tal vez la clase detona. Yo creo que por ahí se les puede hacer pensar, pero no que uno pueda dedicar el 100% a esto.

Se puede hacer que los alumnos sean críticos con la información que reciben. Yo creo que la asignatura da esa posibilidad. Hoy la información está tan inmediata que cuando TÚ generas esos pequeños quiebres en la rutina de la clase, los mismos alumnos siguen buscando información, acceden por sus propios medios y te encuentras con estudiantes que tienen una opinión muy crítica frente a un proceso que TÚ puedes plantearle. Por ejemplo, en 3° medio veíamos la Revolución de 1891 y los estudiantes argumentaban porque habrían apoyado al presidente y otros porque habrían apoyado al congreso y con buenos argumentos.

Yo creo que hay dos aspectos que favorecen esta actitud. La línea escolar que sigue el centro y los estudiantes reciben permanentemente estímulo y, por otro, el grupo familiar que no está marginado del proceso

7. ¿Crees que es posible ayudar a los estudiantes a **construir un discurso alternativo al que las fuentes utilizadas transmiten**? ¿Cómo?

Yo creo que en las líneas de trabajo que tiene el colegio, podemos sentar las bases para que en una posible educación superior lo consoliden. Los alumnos aquí salen con un pensamiento inquisidor y lo concretarán en la universidad.

8.- ¿Cuál es tu **objetivo principal al utilizar fuentes de información histórica en tus clases?** ¿Hasta qué grado piensas estos objetivos están condicionados por circunstancias laborales, profesionales, de formación, administrativas, etc.?

Que puedan identificar el mensaje que se les quiere entregar. Al leer un texto, escuchar una canción, ver una película, ellos entiendan el objetivo se está ocupando una u otra herramienta. Que ellos sean capaces no sólo de copiar y pegar una idea en un trabajo, sino redactarla en la introducción o conclusión de un trabajo. Eso es lo que más busco que sean capaces de identificar la intención de un trabajo. Las circunstancias externas nos limitan, yo creo en un 70%. Las evaluaciones SIMCE, PSU o la misma sociedad te miden en base a esos estándares. Aún cuando aquí no nos complicamos tanto con esto pues trabajamos con un tipo de estudiante que, a la larga, un puntaje no condicionará el desempeño que pueda tener después en la universidad o en la misma sociedad. Pero esa parte administrativa, la impositiva, sí nos coarta en el trabajo.

9.- Podrías comentarnos algo sobre tu formación docente. Por ejemplo, ¿Cómo te prepararon para enseñar historia escolar utilizando fuentes históricas variadas?

En la universidad tuve excelentes profesores, pero en lo que eran las áreas de formación, historia, geografía y educación cívica pero, en ningún momento se nos inculcó el trabajo en el aula. Un discurso de izquierda, de derecha, de Marx, de Pinochet, Villalobos, nos pudieron haber llenado de libros, en las clases hablamos mucho de eso, pero nunca se nos dijo, por ejemplo, “cuando quieras enseñar la Segunda Guerra Mundial vas a tenerlo que hacer en dos o tres clases aquello que tuviste en un año de formación. Uno ha tenido que aprender a golpes. La formación que tuvimos en la parte de grado recuerdo que se nos dio herramientas en el área de la psicología, lo único que nos pudo haber preparado un poco para el aula, para poder entender al estudiante. Tuvimos por ahí algún ramo de pedagogía o educación, pero se quedaban en la teoría (Piaget, Montessori). Yo creo que uno ha aprendido más con el oficio que con lo que se te pasa en la universidad. En la universidad aprendes lo que es teoría, pero llevarla a la práctica es distinto.

10.- ¿Por qué enseñamos historia?

Yo respondería primero porque decidí estudiar historia. ¿Qué trato de transmitir? Que ellos puedan entender porque somos así para que ellos puedan tratar de proyectarse. El gusto por la historia de se siente. A uno le encanta eso de leer, pero ¿cómo le puedes traspasar hoy eso a un estudiante deslumbrado por la tecnología y las redes sociales? (POSIBILIDAD DE REFLEXIONAR Y REPLANTEARNOS NUESTROS PROPIOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS.CAMBIAR. COMO EN OTROS ASPECTOS DE LA VIDA. NO ES TRANSAR SINO REFORMULAR IDEAS)
Yo creo que lo hago con la intención de que quieran a su país, de que valoren el país en que vivimos y, si es un país bueno y que hemos sufrido mucho y, si es un país malo y no hemos sufrido nada, bueno la idea es esa que valoren lo que es Chile y que sientan la riqueza de lo que es nuestra nación. Yo creo que por ahí va mi objetivo, que ellos se quieran como país como sociedad.

ANTES DE FINALIZAR ESTA ENTREVISTA TE SOLICITAMOS COMPLETAR EL SIGUIENTE CUADRO DE SÍNTESIS QUE NOS AYUDARÁ COMPLETAMENTE LA INFORMACIÓN QUE NOS HAS PROPORCIONADO. **¡MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA AYUDA!**

IV.- CUADRO DE SÍNTESIS

Utiliza el siguiente cuadro de síntesis para responder respecto al uso que haces de las fuentes de información cuando impartes tus clases de historia escolar. Marca con **una X en la escala de frecuencia** el uso que haces de cada una de las fuentes según la clasificación que encontrarás a continuación (Pagès y Santisteban, 1994)

PREGUNTA	FRECUENCIA					OBSERVACIONES
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	
1- ¿Usas fuentes de información histórica en la ejecución de tus clases?		X				
2.- Fuentes primarias			X			
3.- Fuentes secundarias		X				
4.-FUENTES MATERIALES						
4.1.- Construcciones					X	
4.2.- Monumentos				X		
4.3.- Elementos de la vida cotidiana			X			
4.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
5.- FUENTES GRÁFICO-DOCUMENTALES						
5.1.- Públicos/privados (Tratados, contratos, etc.)			X			
5.2.- Personales (Cartas, pasaportes, etc.)			X			
5.3.- Prensa			X			
5.4.- Literatura		X				
5.5.- Otros ¿Cuáles? (.....)						

6.- FUENTES ESTADÍSTICAS						
6.1.- Censos			X			
6.2.- Salarios					X	
6.3.- Precios					X	
6.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
7.- FUENTES ICONOGRÁFICAS						
7.1.- Pintura			X			
7.2.- Escultura				X		
7.3.- Grabados				X		
7.4.- Dibujos			X			
7.5.- Otros ¿Cuáles? (Fotografías)			X			

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	OBSERVACIONES
8.- FUENTES AUDIOVISUALES (CONTEMPORÁNEAS)						
8.1.- Fotografías			X			
8.2.- Radio			X			
8.3.- Televisión			X			
8.4.- Cine		X				
8.5.- Otros ¿Cuáles? (.....)			X			
9.- FUENTES CARTOGRÁFICAS						

9.1.- Mapas temáticos			X			
9.2.- Cartas temáticas				X		
9.3.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
10.- FUENTES ORALES						
10.1.- Testimonios directos			X			
10.2.- Testimonios indirectos			X			
10.3.- Tradición oral (Cuentos, leyendas, etc.)			X			
10.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						
11.- FUENTES SECUNDARIAS						
11.1.- Libros de historiografía		X				
11.2.- Textos de historia del estudiante		X				
11.3.- Biografías			X			
11.4.- Otros ¿Cuáles? (.....)						

12.- En general, ¿Cuál dirías que es el tipo de fuentes que más utilizas en tus clases y por qué?

“En general, utilizo fuentes escritas de muchos tipos y audiovisuales. Principalmente, por la facilidad de hallarlas y manejarse por los estudiantes. La accesibilidad por medio de las TICS ayuda a tenerlas frecuentemente.”

8.5.- OTROS ANEXOS DISPONIBLES EN CD ROOM ADJUNTO AL TRABAJO

8.5.1.- Transcripciones de las preguntas del cuestionario por ítem y tema

8.5.2.- Gráficos y tablas del análisis de la información del cuestionario

8.5.3.- Transcripciones de las entrevistas grupales realizadas

8.5.4.- Registro de las clases observadas

8.5.5.-Transcripciones de las entrevistas realizadas a los profesores

8.5.6.- Recursos utilizados durante el trabajo de campo

8.5.7.- Solicitudes e informes del trabajo de campo para los centros.

8.5.8- Imágenes del trabajo realizado con cada grupo durante la investigación

