

Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria

Fernando Godoy Vera

Reseñas n° 16

[pág 81-97]

Recibido: 30/06/18

Aceptado: 25/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

Este estudio tenía como objetivo averiguar, cómo un grupo de estudiantes chilenos de enseñanza secundaria, gestionan fuentes de información histórica cuando aprenden a leer, analizar e interpretar críticamente dichas fuentes. Asimismo, pretendía explorar factores que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de una actitud crítica hacia la información procedente de una diversidad de fuentes. La información obtenida desde cuestionarios, entrevistas grupales a estudiantes, observación en el aula y entrevistas a profesores, permitió elaborar tres (3) tipologías de estudiantes, en relación a su nivel de literacidad cuando interactúan con fuentes históricas. Durante la investigación se concluyó que utilizar una variedad de fuentes históricas en distintos formatos, recurrir a fuentes en internet en tiempo real y su comparación, favorece el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes.

Palabras clave: fuentes de información histórica, desarrollo de actitud crítica, literacidad crítica, tipologías de estudiantes.

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica Colegio Puerto Natales, Región de Magallanes (Chile). Doctorando en Educación especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona (España)

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 16 | 81-97 | 2018 - ISSN-L N° 1668-8864

Abstract

This research had as main objective to know, how a group of Chilean high school students, manage the sources of historical information when they learn to read, analyze and interpret the sources. Also, to explore factors that could favor or hinder the development of a critical attitude, from the students, towards the information coming from a variety of sources. The information obtained through a questionnaire, classroom observation, group interviews with students, and interviews to the teachers, allowed us to elaborate 3 types of students, in relation to their level of literacy when they work with historical sources. It was concluded that using a variety of historical sources in different formats, using online sources in real time and comparing them, favors the development of students' critical literacy.

Keywords: sources of historical information, development of a critical attitude, critical literacy, types of students.

Sobre el marco teórico

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. Conceptos como pensamiento crítico, literacidad crítica o alfabetización mediática e informacional (AMI) comienzan a ser 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 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." (Cassany y Castellá, 2010, p.354).

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). 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, en Wodak y Meyer: *"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"* (Wodak y Meyer, 2003, p. 87).

Para la UNESCO la Alfabetización Mediática e Informacional 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 Informacional 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).

Conocer el grado de profundidad de comprensión y análisis de la información que alcanzan los estudiantes y que estrategias utilizan para decodificar los mensajes explícitos o implícitos en los textos, qué papel asume o debiera asumir el docente para alfabetizar informacionalmente 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, 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*" (Gray's, 1960, citado en Alderson 2000, p.8). Gray's establece diferencias entre quienes son capaces de distinguir, evaluando críticamente un texto o una fuente de información, percibiendo la ideología que subyace tras la fuente oral, escrita o gráfica, de aquellos que no lo logran.

Van Dijk 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" (Van Dijk, 2005, 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 al momento de interactuar y gestionar las fuentes de información histórica en el aula, al construir sus propios relatos. Este componente actitudinal será clave para que los futuros ciudadanos al verse expuestos a información contenida en fuentes provenientes de 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 permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos, ayuda a los estudiantes a pensar históricamente. Esta es una habilidad que puede ser desarrollada en forma gradual durante los años escolares. Como Pagés 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” (Pagés, 2009, p.2).

Para ello es necesario que el profesorado enseñe y acompañe a sus estudiantes en el trabajo con las fuentes históricas, 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. En este contexto deberían predominar, estrategias metodológicas tales como: debates sobre temas polémicos (Hess, 2009), la discusión de problemas del presente o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003), el análisis de fuentes de información, sus orígenes y sus intencionalidades (Santisteban, 2009), entre otras. Para Santisteban realizar interpretaciones históricas argumentadas es una de las competencias que los estudiantes deben adquirir para aprender a pensar históricamente (Santisteban, González y Pagés, 2010). 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. (Santisteban, 2009).

Metodología e información utilizada

Se trata de una investigación cualitativa en la línea de la literacidad crítica y que involucra a cuatro (4) grupos de estudiantes de educación secundaria de segundo año medio pertenecientes a tres (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 de estudio de caso, era la que mejor se adaptaba al objetivo de la misma. La investigación buscaba

averiguar como se relacionan los estudiantes con las fuentes de información histórica en el aula, y de qué manera las utilizan sus profesores para formar lectores y escritores críticos. Para obtener los datos se han utilizado instrumentos mixtos, cuantitativos y cualitativos. Se ha aplicado un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas a 121 estudiantes y se han desarrollado entrevistas grupales con cada uno de los cuatro (4) grupos participantes. También se han observado clases durante un trimestre 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.

La investigación fue desarrollada en la ciudad de Puerto Natales, ubicada en la Región de Magallanes, en el extremo sur de Chile y que limita geográficamente con la República Argentina de la cual la separan sólo 25 kilómetros por vía terrestre. Por esta razón se eligió como tema central del cuestionario y las entrevistas grupales aplicadas a los estudiantes, el conflicto territorial entre Chile y Argentina del año 1978 y que se desarrolló en la Región Patagónica por la posesión del Canal del Beagle e islas adyacentes y donde Puerto Natales fue uno de los focos de conflicto. Para ello se utilizaron fuentes orales, gráficos documentales e interpretaciones históricas de ambos países, para que los estudiantes pudieran identificar en ellas hechos y opiniones, intencionalidades e ideologías en las fuentes y elaborar propuestas o discursos alternativos a los que las fuentes proponían.

Principales resultados

Diferencian hechos de opiniones en un texto histórico.

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 observar en el gráfico N° 1.²

GRÁFICO N° 1
DIFERENCIAN HECHOS DE OPINIONES
TOTAL DE PARTICIPANTES



2- Tanto el gráfico N° 1 como todos los que se presentan a lo largo del artículo, son de elaboración propia y han sido confeccionados con datos que los estudiantes suministraron en los cuestionarios.

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. Un 28% de los participantes, 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. 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 periodos de observación en el aula algunos estudiantes manifestaron enormes dificultades en la lectura y comprensión de textos cuando los docentes les pidieron colaborar en su lectura y análisis. Al mismo tiempo, pensamos 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 (Bases curriculares 7° año básico a 2° año medio, 2015, p. 26).

Aunque existen diferencias en los resultados de los 4 grupos participantes, en todos hay estudiantes que logran diferenciar hechos y opiniones en el texto histórico. En el caso del grupo N° 1, dos terceras partes de los estudiantes son capaces de hacerlo, mientras en los grupos restantes prácticamente sólo un tercio lo hacen. Al observar a este grupo y su profesor en el aula, Alfonso, (Clase N° 2 y N° 3,), 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 (Alfonso) y socializan, constantemente, sus resultados.

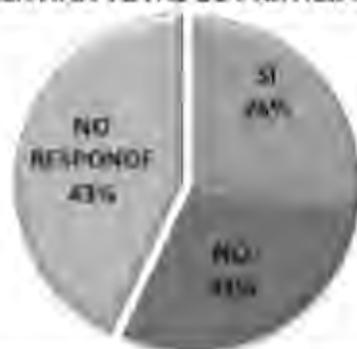
De la información obtenida a través de los grupos focales y la observación en el aula, notamos que el trabajo con fuentes históricas que hacen los estudiantes de los grupos N° 2, 3 y 4, se sustenta en una lectura conjunta y fragmentada de una fuente seleccionada y proporcionada por el profesor donde, 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. Pensamos que la metodología empleada por los docentes, centrándose en una fuente de información, por lo general documental escrita, que debe ser

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. 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 grupos los que menos responden a esta pregunta. En las aulas los estudiantes de todos los grupos participantes tienen prohibido el uso de dispositivos y el acceso a internet, no obstante, cuando los profesores probaron utilizar internet para acceder a fuentes de información durante sus horas de clases, aumentó la participación, mejoró la calidad del debate y se pudieron trabajar rasgos de la literacidad crítica como la fiabilidad, hechos y opiniones e ideología de las fuentes de información.

Identifican intencionalidad e ideologías en fuentes gráfico-documentales

Solicitamos a los participantes que identificaran la postura de la prensa chilena y argentina, respecto 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 del año 1978, el más crítico del conflicto de límites. En el gráfico N° 3, observamos que un 26% de los estudiantes logra identificar la intención del diario "Clarín" de favorecer con sus titulares la posición negociadora de Argentina frente a la intransigencia y el belicismo chileno. Al mismo tiempo, reconocen la influencia que tenía en la prensa argentina encontrarse bajo una dictadura militar.

GRÁFICO N° 2
DETECTAN INTENCIONALIDAD EN LA PRENSA ARGENTINA TOTAL DE PARTICIPANTES



Como ejemplo, un par de respuestas de los cuestionarios³: “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... Si, pues la dictadura controla la prensa y la publicidad a su favor, es decir, para que las personas los apoyen.” (CPN10). “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”. (GMB19).

Cuando se les pide identificar intencionalidad en la prensa de su país (diario “La Tercera”) se registra una disminución, de un 26% a un 21%, en el porcentaje de estudiantes que son capaces de identificar intencionalidad en la prensa chilena respecto a la Argentina, y aumenta de 31% a 41% el porcentaje que no identifica ideología en los diarios chilenos, como observamos en el gráfico N° 3. Sin embargo, cuando comparan los titulares de ambos diarios, el porcentaje de estudiantes que logra identificar intencionalidad en las fuentes, aumenta a un 28%, respecto a cuando se consideran los titulares de la prensa argentina y chilena por separado, como se observa en el gráfico N° 4.

GRÁFICO N° 3
DETECTAN INTENCIONALIDAD
EN LA PRENSA CHILENA TOTAL DE PARTICIPANTES



3- Las siglas utilizadas CPN, CMM, GMA y GMB seguida de un número indican la abreviatura asignada a cada uno de los cuatro grupos participantes, así como el número identificativo que se asignó al estudiante cuando respondió al cuestionario o participó del focus group.

GRÁFICO N° 4
DETECTAN INTENCIONALIDAD EN LA PRENSA
CHILENA Y ARGENTINA TOTAL DE PARTICIPANTES



Estos son algunas respuestas de los participantes cuando compararon ambos periódicos: *“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”*. (CPN1). *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.* (CMM32). *“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”*. (GMA18). *“Que los dos hacen ver a sus países como víctimas”*. (GMB29).

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:

“Crear populismo. Hacer que la gente piense que el otro país... como para ponernos más en conflicto. O sea mantener la ideología del país.” (CPN20). *“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.”* (CMM6). *“Intentan dejar mal a un país frente al otro para que la población se ponga de parte de ellos.”* (GMA18). *“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.”* (GMB21).

La información aportada por los profesores 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. “Por medio de la comparación. En el tercer medio por ejemplo. Allí se ve historia de Chile Contemporánea. El tema marca el uso de fuentes y su tipo, para mí. Por ejemplo: los diarios de los años 70.” (Gabriela). “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.” (Alfonso).

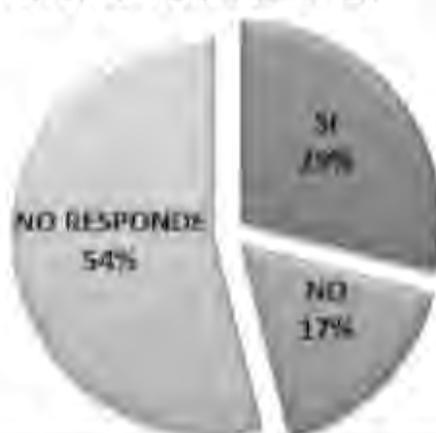
Los resultados parecen indicar que existe una mayor predisposición a detectar intencionalidad en la prensa escrita del otro país, en este caso Argentina, y no tanto en la propia, cuando se analizaron las fuentes gráfico-documentales por separado. Pareciera influir en este resultado la desconfianza histórica entre ambos países en temas de frontera, así como la inconsciencia de los propios prejuicios alimentados 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.

Plantean alternativas que contribuyan a disminuir las tensiones y conflictos con los países fronterizos

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. 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 países vecinos creando leyes que favorezcan la integración y la no discriminación. Respecto a que podrían hacer los centros, los participantes enfocan la atención en la enseñanza que se imparte y a la manera cómo la historia escolar enfoca el tratamiento de nuestras relaciones históricas con los países fronterizos. Para los participantes los profesores debieran favorecer una enseñanza que privilegiara múltiples interpretaciones de los procesos históricos y, a la vez, proporcionara una formación basada en la cooperación y respeto mutuos. 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 ocho (8) líneas, que pudiera ayudar a disminuir las continuas tensiones que experimenta Chile con los países con los cuáles comparte frontera.

GRÁFICO N° 5
PROPUESTA QUE PODRÍA CONTRIBUIR A DISMINUIR LAS
TENSIONES ENTRE CHILE Y LOS PAÍSES VECINOS
TOTAL DE PARTICIPANTES



Como observamos en el gráfico N° 5, 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 siguen una tendencia similar confirmando que una tercera parte de los estudiantes de cada grupo participante están dispuestos a elaborar una propuesta.

Para los participantes la clave consistió en informarse bien sobre los temas para luego fomentar diálogos productivos que les permitan llegar a propuestas coherentes. La historia debe reinterpretarse y para ello 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 o los estadios de fútbol.

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. También indicaron que no tienen la capacidad para elaborarla y, que si lo hicieran, sus propuestas no serian 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.

Para finalizar

La información aportada por la investigación, nos permitió elaborar tres (3) tipologías de estudiantes, en relación a su nivel de literacidad crítica cuando trabajan con fuentes de información históricas y que se encuentran presentes en los cuatro (4) grupos participantes.

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 estudiantes con problemas de aprendizaje, pertenecientes a los programas de integración escolar en cada centro. 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 o realizar ciertas tareas, 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 la 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 como en 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. Piensan históricamente y 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.

Al ser una investigación desarrollada bajo un paradigma crítico, que nos permitió ingresar al aula e interactuar con estudiantes y sus profesores durante algunos meses, 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 y que se mostraron potencialmente efectivas cuando se observó en el aula. Entre ellas proponemos las siguientes:

- Debates y discusión. A partir de temas o personajes controvertidos de la historia o problemas relevantes en la sociedad facilitando la utilización de fuentes en formatos diversos.
- 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 y se hace una puesta en común para presentar los resultados.
- 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 a un tema que deberán investigar, utilizando más de una fuente.

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 orientar nuestros esfuerzos?, ¿Son los contenidos disciplinarios los que deberían concentrar nuestra mayor preocupación hoy?, ¿Cómo podemos compatibilizar las exigencias administrativas con lo que los estudiantes realmente necesitan?, 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.

Bibliografía

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

Cassany, D. y Castellá J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. En *Revista Perspectiva*, Florianópolis: Editora UFSC

Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York. Routledge. Lockwood, A.L.

Legardez, A. (2003): "L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives". En *Le cartable de Clio*, N° 3, GDH, LEP, Lausanne: En:

<http://clioweb.free.fr/revues/cartabledeclio/cartableclio.htm>

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En Aguiar de Zapiola, L. Funes, G. y Tejerina M. E. (coords), *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba: Editorial Alejandria.

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

Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clases la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

UNESCO (2012). *Alfabetización Mediática e Informativa*, París: Ediciones UNESCO.

Van Dijk, T. (2005). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Web consultada: <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/>