

Las fuentes de conocimiento histórico sobre la transición democrática chilena en las aulas de secundaria / Sources of historical knowledge about the Chilean transition to democracy in Chilean secondary education classrooms

*Gabriela Vásquez Leyton/ **María Sánchez- Agustí/ *Nelson Vásquez Lara

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (gabriela.vasquez@pucv.cl; nelson.vasquez@pucv.cl)

**Universidad de Valladolid (almagosa@sdcs.uva.es)

Resumen

En este artículo se expone parte de los resultados de un estudio que ha buscado conocer las ideas de los estudiantes de secundaria chilena sobre este proceso y cómo se ha desarrollado su aprendizaje. El estudio cuali-cuantitativo se realizó a partir de los discursos de 616 estudiantes de centros educativos de las ciudades más pobladas del país. Sus ideas se recogen mediante un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas analizadas a través de un programa estadístico informático. De los resultados obtenidos se ha podido deducir que el texto escolar es el principal protagonista de los aprendizajes, siendo utilizado fundamentalmente para la realización de actividades tradicionales como leer y estudiar el texto. Los videos y películas, así como internet, se hacen un hueco en los aprendizajes con un carácter esporádico y complementario a las explicaciones del profesor, mientras que las canciones, la prensa y la propaganda política apenas tienen presencia.

Palabras Clave: Didáctica de la Historia- Historia Reciente- Transición democrática- Concepciones de alumnos- fuentes de conocimiento histórico- Recursos didácticos

Abstract

The aim of this paper is to analyse Chilean secondary-education students' ideas regarding this nation's transition to democracy, focusing on the learning process. This study, which applies a mixed-methods approach, examines the narratives provided by 616 students belonging to schools located in Chile's most populated cities. Students' perceptions are gathered by using a closed and open-ended

questionnaire, and analysed by using a statistical computer software. Results show that the school textbook is the main learning protagonist, and that it is being mainly used for the implementation of traditional activities, such as reading and memorising texts. Videos and films, as well as the Internet, also show an important, but sporadic role in the learning process, only complementing teachers' expositions. The use of songs, newspapers and political propaganda is also scarce.

Key words: history didactics, recent history, transition to democracy, students' perceptions, sources of historical knowledge, educational resources

1. Introducción

Una transición dictadura-democracia está definida como un proceso de cambio de régimen caracterizado por un desarrollo incierto, cuyas reglas están en constante redefinición y donde el sistema democrático es sólo una de las alternativas posibles dentro de su desenlace, ya que se inicia cuando comienza a advertirse la disolución del régimen autoritario y concluye cuando emerge un tipo de régimen distinto (Araya, 2011). Por tanto, la relevancia social de la selección de esta temática histórica radica en que la Transición nos sirve para educar en democracia a nuestros jóvenes. Ella permite enseñar que la Democracia no llega como algo natural después de la Dictadura, “como sale el sol tras la tormenta”, sino que es una conquista que sólo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana y en su defensa permanente (González

Gallego, Sánchez Agustí & Muñoz Labraña, 2010).

La forma en que se desarrolla el paso desde la dominación autoritaria hacia el sistema democrático está determinada por circunstancias históricas de cada proceso que, aunque en cada país son únicas, pueden configurar algunas pautas o criterios comunes de análisis tales como la manera en que se produce la crisis y el colapso del régimen democrático anterior; la naturaleza, el desarrollo y la duración del período autoritario; los medios a que apeló el régimen de facto a fin de ganar legitimidad y maniobrar frente a las amenazas que pusieron en peligro su férreo poder; la iniciativa política y la oportunidad con que se emprendieron los movimientos tentativos hacia la apertura; el grado de seguridad y de autoconfianza que revelan las *élites* del régimen, así como la confianza y aptitudes de quienes pretenden abrir el proceso político; la naturaleza de la coyuntura

económica, el marco internacional en que se desarrolla; y, finalmente, las “modas” intelectuales en el campo internacional, que otorgan legitimidad a ciertas formas de Transición y no a otras (O’ Donnell y Schmitter, 1988)

Debemos considerar el hecho de que no existe posibilidad de Transición cuyo inicio no sea, en primer lugar, una crisis del régimen político autoritario que puede ser de naturaleza multicausal (crisis económicas, problemas sucesorios, conflictos externos, etc.) y, en segundo lugar, de las divisiones dentro de la coalición gobernante entre conservadores y reformistas, es decir, entre las personas que presentan visiones de continuidad y cambio respecto a la forma de organizar el país. Por último, en la mayoría de los casos la Democracia sólo es una alternativa posible a través de un compromiso o alianza entre elites políticas y sociales, quienes generan los acuerdos y los consensos sobre el futuro. Este “pacto” se ha convertido en el elemento crucial tanto del éxito de las transiciones como de sus análisis intelectuales posteriores.

Por otra parte, diversos estudios historiográficos han establecido que las transiciones democráticas en España y América Latina pueden haber compartido algunas características básicas en cuanto a su desarrollo y proceso, debido a que en el plano político consistieron en tres tareas fundamentales. Primero, el desmantelamiento del antiguo régimen

autoritario a través del logro de acuerdos entre nuevas fuerzas políticas y la nueva institucionalidad. Segundo, la reconsideración del legado del pasado autoritario, referido al reconocimiento de las violaciones de los Derechos Humanos, por ejemplo, como un tema propio de la agenda de la Transición, como el caso Chile. Tercero, como todo nuevo sistema político, las nuevas instituciones democráticas requieren de legitimación, ámbito relacionado con la defensa, respeto y promoción de los derechos civiles y la libertad de todos los ciudadanos (Waisman, Rein y Gurrutxaga, 2005).

En este aspecto, podemos entender que la construcción de una situación intermedia, es decir el tránsito a la Democracia, supone un equilibrio en la correlación de fuerzas entre los sostenedores del viejo régimen que se retiran o se adaptan y los partidarios de la recuperación de la Democracia que logran acceder a la dirección del Estado, luego de una negociación explícita o implícita y de acreditar electoralmente su respaldo en la sociedad (Maira, 1999), como sucedió en el caso chileno, a diferencia de otros procesos de Transición de América Latina, como las dictaduras de Nicaragua y Argentina que caen principalmente por el desgaste del sistema autoritario (vía colapso), o el caso de Brasil que tiene que ver con la propia voluntad del régimen de avanzar en un proceso de Liberalización.

Uno de los elementos que se deben tener en cuenta al clasificar una Transición corresponden



a las características del régimen político anterior; la justificación de la crisis que conduce al quiebre de los regímenes no democráticos; la estrategia seguida en el proceso de cambio, y el nuevo régimen establecido (la literatura ha usado tradicionalmente los conceptos alternativos pacto/colapso). Por ejemplo, en el caso español la tesis común responde a la descripción de un régimen peculiar, personalista, salido de una guerra civil. Así la Transición no surge del colapso, sino de la necesidad de remplazar al jefe del estado, lo que se une a aspectos sociales y económicos, y a la “política de consenso” establecida entre Suárez y la oposición. De esta forma, se mantienen las leyes políticas, pero con un calendario de reforma; la Constitución se alcanzó por consenso y este se complementó con los pactos con empresarios y sindicatos; así la Democracia se consolidaría sin mayores problemas desde 1982 (Alcántara, 1992).

Desde algunos ámbitos de los estudios históricos, se ha criticado la insuficiencia de los modelos transitorios como referentes universales, debido a que la clasificación y evaluación de las transiciones quedaría subordinada al grado de cumplimiento. Esto ha tenido como consecuencia la elaboración de rígidos modelos de explicación teórica que muchas veces parecen haber estirado la evidencia empírica, para adaptarla al paradigma en cuestión. Por tanto, ignorar las diferencias cualitativas para reducir todo a un proceso idéntico es tanto como examinar la realidad

subordinándola a un esquema teórico previo. La sociología histórica, en este caso, no está siendo esclava de la Historia, sino que la Historia está sirviendo de muralla contra los excesos abstractos de aquella (Díaz, 1996).

En este sentido, no podría haber un modelo español exportable debido a que la Transición española representa una configuración singular, constituida por un conjunto único de circunstancias condicionantes internas y externas propias, por las consecuencias intencionadas y no intencionadas de las opciones particulares y preceptivas tomadas por actores individuales y colectivos. Por ende, el modelo español no puede servir como “anteproyecto” susceptible de ser copiado o reproducido en otra parte. Se podría decir lo mismo de cualquier Transición, ya que cada una de ellas es única, históricamente hablando (Casanova, 1994). No obstante a ello, debemos aclarar que un tema es el referido al modelo análisis comparativo y otro sería la comparación de agendas políticas, el cual muchas veces no es semejante. De hecho, buena parte del análisis de los años 80s se hizo teniendo como referente el caso español, porque, a diferencia de la Historia, la Ciencia Política se construye desde lo comparativo.

Sobre la cuestión del fin de la Transición, podemos especificar que este proceso llega a su fin cuando la “anormalidad” ya no constituye la característica central de la vida política, o sea, cuando los actores se han asentado y obedecen una serie de reglas más o menos explícitas, que



definen los canales a los que pueden recurrir para acceder a los roles de gobierno, los medios que legítimamente pueden emplear en sus conflictos recíprocos, los procedimientos que deben aplicar en la toma de decisiones y los criterios que pueden usar para excluir a otros de la contienda. No obstante a ello, la Transición hacia una democracia política marca la posibilidad de otra Transición, ya que el principio de tratamiento equitativo de los ciudadanos en cuestiones que afectan las opciones colectivas no conoce límites intrínsecos. Esto aplicado a los procedimientos del gobierno, podría luego también extenderse en dos direcciones para abarcar otras instituciones sociales y para demandar el logro no sólo de una igualdad meramente formal de oportunidades, sino también de una igualdad sustantiva en los beneficios, que en el caso chileno hacían referencia a la búsqueda de la equidad social.

De acuerdo con lo anterior, conocer cómo se desarrolla este tema en el mundo escolar es de gran interés didáctico y pedagógico, ya que no sólo se relaciona con aspectos propios de la disciplina histórica, sino también con un tema transversal a la educación como es la formación de la ciudadanía. La elección del contenido de Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile se fundamenta en la presunción de un desaprovechamiento didáctico y curricular de esta temática, no solo como conocimiento histórico, sino también desde el ámbito de la

formación en valores democráticos. Esta situación, por tanto, se relaciona con la enseñanza y evaluación de actitudes, así como con el valor formativo de la enseñanza de la historia para el desarrollo de las competencias ciudadanas que permiten el desarrollo de un pensamiento y un actuar crítico de un ciudadano con derechos y deberes en la sociedad actual cosmopolita y globalizada.

Al respecto, si pensamos en la vinculación de la formación democrática de la ciudadanía con la enseñanza de la historia, debemos situarnos en la idea de que muchos de sus principios son parte de los procesos históricos que se aprenden en las aulas. De ahí que la *ciudadanía* esté presente en los debates educativos, curriculares y ministeriales, así como la consecuente decisión de inserción curricular sea particular para el caso de Chile. Es importante recordar, que en el marco curricular chileno la Formación Ciudadana se presenta, salvo en el bachillerato, de manera transversal a la enseñanza, principalmente ligada a los contenidos históricos de las asignaturas de Estudio y Comprensión de la Sociedad (enseñanza básica/primaria) Historia y Geografía (Enseñanza media/secundaria).

2. Metodología

En esta investigación, con la finalidad de conocer cómo se desarrolla el aprendizaje del proceso de la transición dictadura-democracia en el mundo escolar chileno, se analizarán las



informaciones suministradas por una muestra no probabilística de *muestreo por cuotas* formada por 616 alumnos y alumnas de segundo medio de establecimientos privados (particulares), concertados (subvencionados) y públicos (municipales) de las cuatro ciudades más pobladas del país: Concepción, La Serena, Santiago y Valparaíso. Para el cumplimiento de este objetivo, se procedió a aplicar un cuestionario a partir de cuatro variables que permitieron organizar nuestro estudio: temas trabajados en clase, recursos didácticos empleados, actividades realizadas y fuentes de información. En este documento damos a conocer los resultados obtenidos en relación con el tratamiento didáctico del contenido, a partir de los recursos didácticos empleados por los docentes en relación con el proceso de Transición.

En el ejercicio docente la selección de los contenidos temáticos es una tarea fundamental, pero por sí sola apenas nos transmite información de lo que acontece en la realidad de las aulas. Debemos acompañar al *qué se enseña* el análisis de *cómo se enseña*, esto es, la disponibilidad de los recursos con que los profesores cuentan, el uso que hacen de ellos y en qué medida los estudiantes los reconocen como fuentes de sus aprendizajes históricos. Para cumplir con este objetivo, incluimos en nuestro cuestionario una pregunta de respuesta múltiple en la que solicitamos a los estudiantes que marcaran de un listado los recursos o

materiales que habían utilizado en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia. Las opciones eran las siguientes. *documentos escritos, películas y documentales, imágenes, propaganda política, canciones, poesías, texto escolar, periódicos o revistas, internet, testimonios orales, y otros recursos o materiales diferentes*. Además, en relación con el libro de texto de geografía e historia utilizado, se interrogó sobre la editorial y el uso de este para trabajar el tema de historia reciente a partir de las siguientes alternativas: *leer y estudiar el texto, conocer hechos, revisar glosarios, repasar contenidos, analizar imágenes, interpretar fuentes escritas, realizar actividades, interpretar mapas conceptuales, resolver evaluaciones y no utilizó el libro escolar*.

3. Resultados

De los resultados obtenidos se deduce que el recurso abrumadoramente utilizado para el aprendizaje de la Transición es el *libro de texto* con un 70,8% de las respuestas, seguido por el uso de los *documentos escritos* con un 62,8%. Las otras respuestas no alcanzan mayoría y se reparten entre *Internet* [43%], fuentes iconográficas como *películas y documentales* [38,9%] e *imágenes* [37,9%]. Destacan entre los recursos menos utilizados las *poesías* [3,2%], las *canciones* [8,5%] y la *propaganda política* [9,6%] a pesar de que la abundancia de estos materiales nos permiten hacer de ellos estupendas oportunidades de aprendizaje, desaprovechando

así estos recursos como materiales didácticos y educativos (Gráfico 1).

Así mismo, las respuestas más repetidas por bloques siguen la tendencia general, tal como podemos observarlo en el gráfico 2, demostrando que el texto escolar y los documentos escritos utilizados de forma exclusiva, o bien complementados por otros recursos como internet o documentales y películas, acaparan la actuación docente.

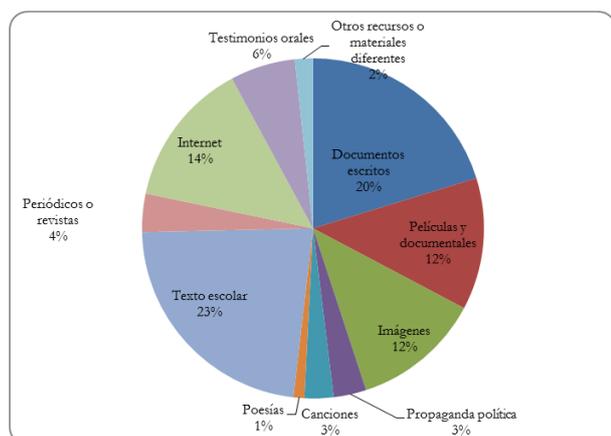
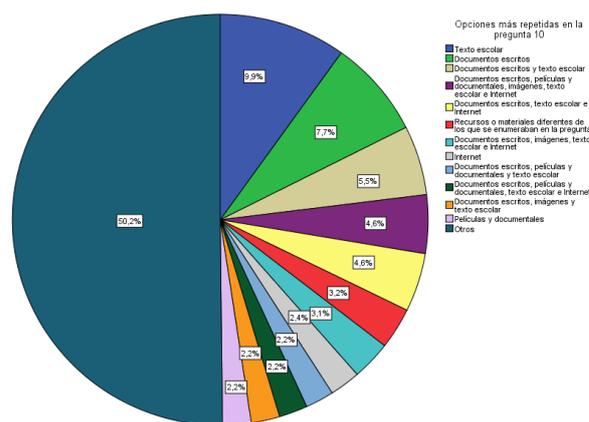


GRÁFICO N° 1. RECURSOS O MATERIALES UTILIZADOS EN LAS CLASES PARA ESTUDIAR LA TRANSICIÓN: RESPUESTAS Y PORCENTAJES TOTALES.



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 10, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 2%

GRÁFICO N° 2. RECURSOS O MATERIALES UTILIZADOS EN LAS CLASES PARA ESTUDIAR LA TRANSICIÓN: BLOQUES DE RESPUESTAS MÁS REPETIDAS EN ESTA PREGUNTA.

Los libros de texto que declaran utilizar los alumnos en las aulas escolares corresponden principalmente a los diseños elaborados por las editoriales Santillana [79,8%], Vicens Vives [12,2%] y Universitaria [8,1%], destacando preponderadamente el uso de la primera editorial por sobre las demás (Tabla N°1). Al respecto debemos señalar que los dos primeros corresponden a textos escolares diseñados con la finalidad de utilizarse como recurso didáctico en las clases, por lo tanto asumen en la planificación de la secuencia de aprendizaje referentes históricos, curriculares y didácticos. No obstante, el tercer texto corresponde a un manual de historia, que no está diseñado con fines didácticos, sino más bien es un libro creado para el desarrollo del conocimiento académico o historiográfico. Al respecto un

detalle, como podemos percibir el término “*Libro de Texto*” no es preciso ni estable, más bien define aquellos libros producidos y diseñados para el uso específico en secuencias de enseñanza, como serían los productos de Santillana y Vicens Vives. A diferencia de los libros escolares que se emplean en la enseñanza, pero que están menos ligados a las secuencias pedagógicas, ya que sus autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros (Johnsen, 1996) como lo es el texto de la editorial universitaria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Santillana	446	72,4	79,8
Vicens Vives	68	11,0	12,2
Universitaria	45	7,3	8,1
Total	559	90,7	100,0
Sin datos	57	9,3	
Total	616	100,0	

TABLA N° 1. EDITORIAL DEL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA: RECUESTO Y PORCENTAJES TOTALES

		Editorial del libro de texto			Total
		Santillana	Vicens Vives	Univers.	
Leer y estudiar el texto	Recuento	351	60	30	441
	% dentro de Pregunt	79,6%	13,6%	6,8%	
	% dentro de editorial	82,4%	88,2%	83,3%	
Conocer hechos	Recuento	164	37	10	211
	% dentro de pregunt	77,7%	17,5%	4,7%	
	% dentro de editoria	38,5%	54,4%	27,8%	

Revisar glosarios	Recuento	38	14	0	52	% dentro de editorial	32,2%	48,5%	8,3%		
	% dentro de pregunta	73,1%	26,9%	0,0%		Interpretar fuentes escritas	Recuento	106	29	6	141
	% dentro de editorial	8,9%	20,6%	0,0%		% dentro de pregunta	75,2%	20,6%	4,3%		
Repasar contenidos	Recuento	126	34	10	170	% dentro de editorial	24,9%	42,6%	16,7%		
	% dentro de pregunta	74,1%	20,0%	5,9%		Realizar actividades	Recuento	186	45	3	234
	% dentro de editorial	29,6%	50,0%	27,8%		% dentro de pregunta	79,5%	19,2%	1,3%		
Analizar imágenes	Recuento	137	33	3	173	% dentro de editorial	43,7%	66,2%	8,3%		
	% dentro de Pregunt a	79,2%	19,1%	1,7%		Interpretar mapas	Recuento	100	31	3	134



conceptuales	% dentro de pregunta	74,6%	23,1%	2,2%	
	% dentro de editorial	23,5%	45,6%	8,3%	
Resolver evaluaciones	Recuento	113	21	3	137
	% dentro de pregunta	82,5%	15,3%	2,2%	
	% dentro de editorial	26,5%	30,9%	8,3%	
Total	Recuento	426	68	36	530

TABLA N° 2. TABULACIÓN CRUZADA USOS DEL LIBRO DE TEXTO Y EDITORIAL: RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO COMPLETO.

En este sentido, si nos fijamos en los datos en función del libro de texto utilizado, advertimos que para los alumnos que manejan la *editorial Santillana* o la *editorial Vicens Vives*, éste es el

recurso didáctico principal de sus aprendizajes históricos, complementado con otros materiales didácticos como los *documentos escritos*. Los porcentajes son algo más altos dentro de la *Editorial Vicens Vives* [88,24%] para la primera opción y [86,76%] para la segunda, que los resultados de la *Editorial Santillana* [cuyos alumnos indicaron 73,14% para la primera y 62,11% para la segunda]. Es decir, las clases que utilizan el texto de estudio como material didáctico optan por aquellas editoriales que presentan libros pensados y diseñados con esta finalidad. Sin embargo, existe un dato interesante a considerar referido al caso de los estudiantes que manejan el libro de la *Editorial Universitaria*, un manual no pensado para el mundo escolar y que es valorado como recurso de aprendizaje sólo por un 36,6% de los estudiantes, a pesar de que dentro del análisis por variable tipo de dependencia estos declaran utilizar bastante el libro de texto.

A través de los resultados, se puede observar como los alumnos que trabajaron con la *Editorial Vicens Vives* han marcado más maneras de utilizar el *texto escolar* que los alumnos que trabajaron con las otras dos editoriales. Haciendo el cálculo de la media de opciones marcadas por alumno, en la *Editorial Vicens Vives* obtenemos una media de 4,47% respuestas por alumno en la cuestión referida al uso didáctico de este material, frente a las 3,12% que obtenemos en la *Editorial Santillana* y a las 1,9% que obtenemos en la *Editorial Universitaria*.

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	%	N°	%	N°	%
581	94,3%	35	5,7%	616	100,0%
		N° de respuestas	% de alumnos que la marcan		
Leer y estudiar el texto		472	81,2%		
Conocer hechos		224	38,6%		
Revisar glosarios		57	9,8%		
Repasar contenidos		190	32,7%		
Analizar imágenes		182	31,3%		
Interpretar fuentes escritas		145	25,0%		
Realizar actividades		253	43,5%		
Interpretar mapas conceptuales		143	24,6%		
Resolver evaluaciones		143	24,6%		
No utilizó el libro escolar		4	0,7%		
Total		1813			
<i>Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 3,120</i>					

TABLA N° 3. USO DEL TEXTO ESCOLAR PARA TRABAJAR EL TEMA DE HISTORIA RECIENTE: RECuento Y FRECUENCIA DE RESPUESTAS Y PORCENTAJE TOTALES

Centrándonos ya específicamente en los usos del libro (Tabla N°3 y Gráfico N°3), el estudiantado reconoce con una abrumadora mayoría representada por un 81,2%, que se utiliza el manual fundamentalmente para *leer y estudiar el texto*. Los siguientes usos referidos a *realizar actividades* [43,5%] y *conocer hechos* [38,6%], representan porcentualmente cerca de la mitad de las respuestas anteriores y se encuentran, por tanto, muy lejos de la frecuencia de uso anterior. En el otro extremo los libros de texto apenas serían utilizados para revisar los *glosarios* [9,8%] y solo aproximadamente una cuarta parte de los profesores de historia los usarían para *analizar imágenes* [31,1%], *interpretar mapas conceptuales* [24,6%] o *fuentes escritas* [25%].

Considerando que es una pregunta acumulativa, es decir, que los alumnos podían escoger varias alternativas, el análisis por bloques (Gráfico N°4) nos reitera las preferencias enunciadas en las frecuencias totales. Así podemos observar una preeminencia de la opción *leer y estudiar el texto*, que se presenta en el conjunto con otras alternativas como *realizar actividades*, *conocer hechos* y *repasar contenidos*, sucesivamente.

De igual manera, si analizamos los datos en función de la editorial del libro de texto que los

estudiantes utilizan, observamos que la opción mayoritaria para las tres editoriales sigue siendo *Leer y estudiar el texto* con porcentajes de respuesta entre el 80 y el 90% y una gran diferencia con las siguientes opciones para las editoriales *Santillana* y *Universitaria* y algo menor para los de la editorial *Vicens Vives*. Los chicos y chicas que utilizan los libros de *Santillana* y *Vicens Vives* declaran en segundo lugar utilizarlos para *realizar actividades* con un porcentaje, eso sí, diferente en las dos editoriales: un 43'85% en *Santillana* y un 66'18% en *Vicens Vives*. Sin embargo, este tipo de actividad es realizada por una minoría del estudiantado que usa el manual de *Editorial Universitaria* [10%]. Para éstos la segunda utilidad del libro de texto radica en *conocer hechos* [30%], probablemente porque el texto no trae apartado de actividades de aprendizaje, mientras que en los usuarios de las otras dos editoriales se corresponde con una tercera función. Por otro lado, en relación con los usuarios de la *Editorial Universitaria*, hemos de llamar la atención al hecho de que solo el 32% de las personas que escogieron la opción *Leer y estudiar el libro de texto*, marcaron el *Texto escolar* como recurso utilizado en clase para estudiar el paso dictadura-democracia, situación que puede reflejar una concepción de la enseñanza de la historia más bien tradicional, basada en el aprendizaje individual y la lectura del texto, que como hemos dicho, podría representar una visión de la historia evenemencial, situación que se relacionaría con la elección de un texto poco

didáctico y centrado en los aspectos históricos de datos, fechas y personajes.

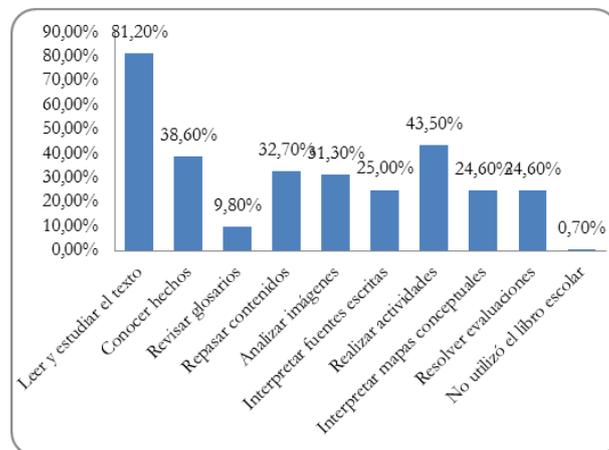
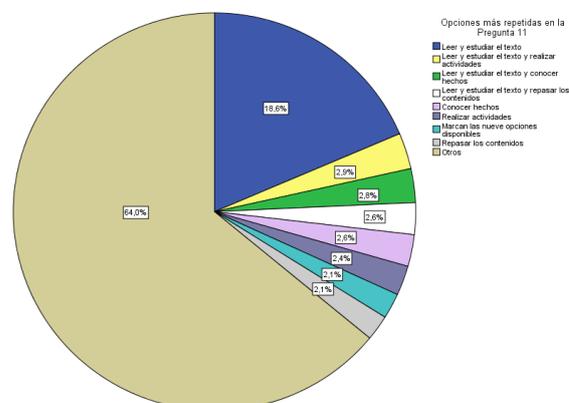


GRÁFICO N° 3. USO DEL TEXTO ESCOLAR PARA TRABAJAR EL TEMA DE HISTORIA RECIENTE: FRECUENCIA DE RESPUESTAS TOTALES



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 11, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 2%

GRÁFICO N° 4. USO DEL TEXTO ESCOLAR PARA TRABAJAR EL TEMA DE HISTORIA RECIENTE: BLOQUE DE RESPUESTAS MÁS FRECUENTE.

4. Discusión de resultados

4.1. El Rol del Libro de texto dentro de la enseñanza de la Transición.

Para Valls (2001) , la importancia en el ámbito educativo del texto escolar permite entender la atención que han tenido en los últimos tiempos las investigaciones sobre estos materiales, las cuales han estado enfocadas en el análisis de las características internas del texto (estructura y organización) y su utilización dentro del proceso educativo (capacidad y eficacia didáctica). Su influencia como recurso de enseñanza se relaciona con la denominada “*historia enseñada*” ya que los manuales escolares de historia se presentan como un referente del saber escolar. Y en este sentido podemos entender el valor asignado por nuestros encuestados secundarios, pues lo reconocen ampliamente como el recurso más utilizado al interior de la sala de clases [70,8%]. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por un estudio similar que indicó que el uso del texto escolar en el trabajo de la sub unidad es altamente significativo [67%] (Magendzo y Toledo, 2009).

No obstante, como veremos a continuación, se aprecian diferencias interesantes en relación con el tipo de manual que se maneje. Como es el caso de los estudiantes que manejan el libro de la *Editorial Universitaria*, un manual no pensado para el mundo escolar y que es valorado como recurso de aprendizaje sólo por un 36,6% de los

estudiantes que lo utilizan. Este alumnado que pertenece exclusivamente a colegios particulares y que constituye una minoría de nuestra muestra (solo 30 alumnos), manifiesta que solo es usado como manual de consulta para leer y estudiar hechos históricos. Por lo tanto, podríamos considerar que, si bien no lo utilizan masivamente, cuando lo hacen es desde una óptica tradicional de la construcción del conocimiento. Estos datos, aunque afecten a una pequeña parte de los encuestados y no se puedan, por tanto, generalizar, constituyen una información muy interesante de tener en cuenta.

Pero, con la salvedad anterior, los resultados obtenidos para el conjunto del estudiantado nos reafirman que el libro de texto es uno de los principales materiales de aprendizaje utilizado en el aula durante el proceso educativo. Se presenta como un instrumento mediador y regulador entre un saber y los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Es decir, como un engranaje al interior de la práctica pedagógica, pero su producción, la selección de su forma y contenido lo hacen parte de un círculo de control simbólico. Por ello, los manuales escolares son objeto de una destacada atención por parte de los investigadores, presentándose como un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos (Morales, Kiss, Guarda, 2006). En este aspecto, Selander destaca que en estos materiales existe una especie de “*Género*”, referido a una red de códigos que pueden

inferirse de un conjunto de textos relacionados, a partir del análisis de sus contenidos referido al texto escrito más las ilustraciones presentadas (Selander, 1990).

Otros autores hablan del “Código Disciplinar” (Cuesta, 1997) o de una “Cultura Social” (Chervel, 1991) para referirse a la que es creada a través de ellos, en el sentido de que los libros de texto nos permiten definir qué contenidos se seleccionan y qué discursos son asumidos para enseñar los temas en cuestión. Por tanto, nos dan una respuesta bastante aproximada sobre la enseñanza del proceso histórico propuesto.

De ahí la importancia de los estudios sobre este recurso que ponderan significativamente su uso como material escolar y recurso didáctico dentro de las actividades como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Valls (2008) establece que un buen manual de historia escolar es el recurso didáctico que debe establecer una relación activa, crítica y creativa entre el conocimiento histórico y el alumno, e instarlo al desarrollo de sus capacidades intelectuales tales como la argumentación, comparación y razonamiento histórico, de manera que el texto sea un recurso a partir del cual se construya aprendizaje de la historia. En este aspecto, queda claro, pues, que los textos escolares son materiales curriculares de primer orden, que tienen como objetivo servir de herramientas de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1.1 Usos del texto escolar

Un buen libro de texto, pues, debe sugerir un tratamiento interpretativo de la experiencia y problemas históricos que corresponda a los principios metodológicos más importantes del pensamiento histórico, generados por el conocimiento que propone su ciencia especializada. Debe presentar, como afirma Rösen (1997) los procedimientos más significativos de nuestra disciplina que puedan ejercerse en la práctica, tales como el desarrollo de problemas, el establecimiento y la verificación de hipótesis, la investigación y análisis de material histórico, la aplicación crítica de categorías y patrones de interpretación globales.

En relación con el uso que se hace del libro de texto, las contestaciones de nuestra muestra reflejan una utilización del manual relacionado con el desarrollo cognitivo básico que para Marzano y Pickering (1997), corresponderían a habilidades propias de la dimensión del aprendizaje relacionada con adquirir e integrar el conocimiento (que si bien son importantes porque son la base de futuros aprendizajes, no deben ser el objetivo final de un proceso de aprendizaje. Por tanto, presentan pocas coincidencias con aquellas visiones más vanguardistas de la didáctica que indican que el libro de texto debe potenciar el elemento comparativo, instar al alumno a realizar contrastes entre los diversos puntos de vista y enfoques e interpretaciones entre los actores



involucrados.¹ Estos estudios sobre la enseñanza de la historia han afirmado que para aprender y comprender los grandes procesos históricos nuestros estudiantes deben desarrollar habilidades de pensamiento complejas y de orden superior, tales como interpretar, evaluar y reflexionar.

Los usos didácticos declarados por los estudiantes nos indican una visión de la enseñanza de la historia como cápsula de contenidos lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos para la cultura escolar y el éxito académico. Un conocimiento que puede ser memorizado y posteriormente vomitado en el trance examinatorio (Merchan, 2002). Esto estaría en relación con la visión sobre los procedimientos de evaluación tradicionales de la clase, donde se pretende establecer pautas «objetivas» para la valoración del alumnado, que llevan a descartar de la evaluación todo lo que significa creatividad, imaginación, espontaneidad, situaciones que constituyen aspectos decisivos en la formación de la personalidad de los adolescentes. En la enseñanza de las Ciencias Sociales acaba valorándose más el dato, la repetición más o menos literal de la cita, que la capacidad de formular un razonamiento que se aleje de la «norma» (López Facal, 1997).

Lo anterior explicaría por qué muchos libros de texto evitan generar o presentar juicios

históricos explícitos y se esfuerzan en mantener la apariencia de una imparcialidad estricta, privando a los alumnos de una buena oportunidad de aprendizaje, tal y como desde la didáctica de la historia y la formación democrática de la ciudadanía se considera propicio. Así, un buen ejercicio de debate histórico se podría presentar a partir de la cuestión historiográfica sobre la excepcionalidad del proceso de transición chilena, situación que potenciaría la enseñanza a través de hechos controversiales y fortalecería las habilidades relacionadas con el uso significativo del conocimiento, tales como análisis de sistemas o toma de decisiones, por ejemplo (Marzano y Pichering, 1997).

Pero este no parece ser el destino atribuido al libro de texto en la mayoría de las clases de historia a la hora de enseñar la Transición. Su función no favorece que los estudiantes se enfrenten a circunstancias de análisis de situaciones problemáticas, ni permiten generar reflexiones sobre los dilemas del pasado a partir de la presentación de posturas historiográficas divergentes, por ejemplo. Esta situación plantea el desafío de utilizar el texto con la finalidad de que los estudiantes comprendan el porqué de las temáticas históricas contenidas en sus páginas como elementos significativos para entender la configuración del contexto social, político, económico y cultural en el cual se desarrollan, puesto que la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la

comprensión histórica de los procesos del pasado, pero siempre utilizando las herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente del estudiante.

De esta manera, sería necesario incrementar los usos didácticos relacionados con estos estadios cognitivos que en nuestro estudio, como hemos visto, han obtenido puntuaciones cercanas solo al veinticinco por ciento: *análisis de imágenes* [31,3%], *interpretar fuentes* [25%], *interpretar mapas conceptuales* [24,6%] y *resolver evaluaciones* [24,6%]. Estos procedimientos propician el aprendizaje significativo, el cual pretende poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, evitando así aprendizajes sin significado alguno, que es lo que sucede cuando se realizan de una forma puramente memorística. El alumno es capaz de repetirlos o utilizarlos mecánicamente sin entender en absoluto lo que está diciendo.

Particularmente relevante es el caso del *análisis de imágenes*. Es necesario que el abundante material icónico presente hoy en día en los libros de texto se trabaje de forma activa, convirtiendo estos recursos en auténticos documentos de trabajo y no en meras ilustraciones decorativas. La aplicabilidad didáctica de las imágenes debe centrarse en la capacidad didáctica e histórica de la iconografía y su utilización como fuente histórica para la construcción de aprendizajes. De esta manera, tal como propone Valls, las imágenes escolares constituyen un tema que, a

pesar de su peso cuantitativo en los manuales escolares, cuentan con una escasa atención por parte tanto de los estudiosos de las didácticas específicas como de la historia de la educación, así como de los propios historiadores (Valls, 1995).

4.2 Fuentes históricas dentro de la enseñanza de la Transición

Tradicionalmente la historia se ha basado en el documento escrito como fuente exclusiva para construir su conocimiento científico, pero desde el momento en que los procesos históricos se han abierto a nuevos actores sociales, paralelamente su campo científico se ha visto abocado a la búsqueda de nuevas fuentes y, en muchas ocasiones, a la relectura de las ya conocidas. Por tanto, sin quitarle un ápice de importancia al documento escrito, toda investigación que se precie de tal ha de ampliar su abanico de fuentes incluyendo las iconográficas, materiales y orales. Y, al igual que hace la Historia, su Didáctica no puede prescindir del trabajo con fuentes, siendo necesario sensibilizar al profesorado en la oportunidad de introducir siempre esta forma de trabajo en el aula, considerando los distintos niveles cognitivos del alumnado (Anadón, 1996).

Efectivamente, una de las perspectivas más interesantes de la enseñanza de la historia ha sido “inmiscuir” a los estudiantes en los procesos de análisis y de investigación propios de la disciplina histórica. Ello significa enseñar,

por ejemplo, a formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado, a deducir hechos, causas o consecuencias elementales, a extrapolar situaciones históricas, a evaluar las informaciones disponibles, a interpretar hechos, a clasificar y contrastar fuentes, a cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos, a proponer hipótesis, a diferenciar fuentes primarias de secundarias, entre otras posibilidades (Prats, 2011). Y es que según Trepát (1994) uno de los procedimientos más apropiados en la enseñanza de la historia se refiere a la identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.

En nuestro estudio sobre la forma de enseñar la Transición nos planteamos como un elemento de capital importancia descubrir el nivel de utilización de las fuentes históricas, dado el abundante caudal existente y la cercanía de las mismas a nuestra realidad actual. Tal como indicamos en las páginas anteriores (Tabla N°57), de los datos obtenidos sobre los recursos o materiales utilizados en las clases de historia para estudiar el tema de la transición, el estudiantado señaló, además del libro de texto, el uso de distintas fuentes escritas tales como *documentos escritos* [62,8 %], *periódicos y revistas* [11,3%], y *poesías* [3,2%]; fuentes iconográficas referidas a *imágenes* [37,9%] y *propaganda política* [9,6%]; fuentes audiovisuales relacionadas con *películas y documentales* [38,9%], *canciones* [8,5%] y

uso de *internet* [43%]; y finalmente *testimonios orales* [19,1%].

Esta disparidad de frecuencias de uso podría reflejar la mala visión que tienen los docentes respecto a las capacidades de sus estudiantes para la evidencia y el manejo de fuentes. Al respecto Barton (2010) considera que, muchas veces, los docentes desestiman las capacidades que tienen sus estudiantes para entender el contenido histórico desde la interpretación y el análisis. Los profesores están más preocupados por pasar el contenido curricular, que en evidenciar si la enseñanza fue efectiva y si los estudiantes están teniendo un acercamiento adecuado al conocimiento histórico y a la adquisición de habilidades cognitivas que comprometan el análisis e interpretación de distintas fuentes por parte de los estudiantes. Frente a esta situación, se advierte un desafío para los docentes, quienes deben tener un claro compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, desafiando su conocimiento desde el desarrollo de pensamiento de carácter superior.

4.2.1 Fuentes escritas: documentos, periódicos, revistas y poemas

En relación con los documentos escritos, recordemos que nuestros encuestados los señalaron como el segundo recurso más utilizado en las salas de clase tras el libro de texto [62%]. Se trataría de fuentes documentales escritas no incluidas en el manual escolar pues



solo el 25% reconocieron utilizar este recurso para el trabajo con estos testimonios. En general, no serían periódicos ni revistas, pues solo un 11,3% de los estudiantes afirman utilizarlos en clase. Llegados a este punto, pues, nos asalta la duda de qué entendieron por documentos escritos, de dónde salen estos documentos escritos ¿serán materiales confeccionados por el profesor? Puede que esa sea la realidad para muchos de estos estudiantes que, por tanto, no se estarían refiriendo a fuentes textuales históricas, sino a material de aprendizaje, aunque no debemos olvidar que, como veremos más adelante, la opción *documentos escritos* de la pregunta sobre recursos, tiene un porcentaje de uso más alto entre aquellos que declaran realizar *trabajo en archivos históricos* o *búsqueda en bibliotecas y hemerotecas* y que un estudio referido a la enseñanza del régimen militar y transición a la democracia, señala que los documentos históricos son muy usados por los profesores en sus prácticas pedagógicas (Magendzo y Toledo, 2009).

En este sentido, solo incidir en la escasa utilización, según nuestros encuestados, de los *periódicos y revistas* que se presentan como estupendos recursos didácticos para la enseñanza de la Transición, pero que no parecen estar en la cotidianeidad de las programaciones docentes, ni siquiera para un periodo con tan abundante material de este tipo como la Transición. Por más que la aspiración de los profesores no sea convertir a cada escolar en un

historiador, trabajar con y sobre estas fuentes constituye un magnífico estímulo para introducir al alumnado en el manejo de informaciones divergentes y contradictorias que constituyen el día a día del mundo social siempre complejo y de difícil interpretación. Por medio de unos materiales adecuados como la prensa se tiene que demostrar a los alumnos que el mismo hecho puede ser percibido por los afectados de forma diferente e incluso contraria. Por lo tanto, para presentar desde varias perspectivas la experiencia histórica serán principalmente adecuados los conflictos y su tratamiento periodístico. Gracias a este tipo de exposición, la experiencia histórica pierde la falsa apariencia de objetividad; el pasado gana en vitalidad e incita a una actividad interpretativa de la conciencia de los alumnos y alumnas, a través de opiniones de forma argumentativa (Rüsen, 1997). Pero evidentemente esto requiere de la preparación del profesorado y rara vez la formación inicial del profesorado se hace eco de estas necesidades (Sánchez Agustí, 2011).

Tampoco parece que la costumbre de introducir *poemas* como elementos complementarios en la enseñanza de la historia esté muy extendida, tal como reflejan nuestros datos [3,2%]. Puede que ello se deba al encorsetamiento tanto de los programas escolares como de los hábitos docentes y a las dificultades objetivas que existen para realizar una conexión entre materias (Molinero, 2012); pero probablemente influye también el hecho de que no abundan los

repertorios de textos literarios con un enfoque que permita una aplicación fácil al conocimiento histórico y los que existen no suelen dejar mucho espacio a la poesía (Páez-Camino, 2012).

Otro aspecto que puede influir en los bajos índices de utilización de la literatura en las clases de historia, se puede relacionar con lo que la autora Beatrice Borghi (2008) destaca como los posibles peligros de la relación entre las fuentes narrativas y la investigación histórica, referida a que la fuente literaria se trata de una fuente elaborada por un autor que obedece a precisas reglas estilísticas, estructurales y narrativas que obliga al profesor a identificar con claridad el problema histórico, que debería confirmarse recurriendo a otro tipo de fuentes. Inconveniente que debe considerar cualquiera que pretenda utilizar el texto literario como fuente histórica.

Traer a colación un poema en clase de historia haciendo de este un elemento más en el desarrollo de la propia clase, constituye un recurso que permite ampliar, matizar o vivificar contenidos históricos, estableciendo además, una digresión que puede resultar útil en términos didácticos. El uso de poesías para ilustrar temas de historia previamente abordados en clase no resulta muy común, tanto por las dificultades existentes para una conexión didáctica entre la historia y la literatura como por la escasa abundancia de repertorios de textos encaminados a ese fin (Páez-Camino, 2012).

Cuando se desea indagar acerca de la forma de pensar, de los sentimientos, de las representaciones reales e ideales de una vida privada en una sociedad concreta, la fuente literaria, en particular el texto narrativo, es, sin lugar a dudas, uno de los mejores instrumentos para su estudio. La lectura de estos géneros literarios nos permite comprender que la relación dialéctica entre el pasado y el presente se traduce en un estudio de nuestro orden social, caracterizado cada vez más por la presencia simultánea sobre el terreno de diversos sujetos culturales, portadores de identidades y memorias colectivas (Molinero, 2012)

Como salvedad a estas consideraciones hemos de hacer notar los datos obtenidos a partir de la minoría de estudiantes que utiliza el libro de la *Editorial Universitaria*, todos de colegios particulares. Más de la mitad de ellos afirman que las *poesías* son un recurso más habitual que el propio libro de texto, lo que quizá podríamos interpretar en el sentido de que aquellas aulas, donde se utiliza un libro de texto más histórico que didáctico, incorporan recursos alternativos para la enseñanza de la historia. En cualquier caso, no podemos profundizar en esta interesante cuestión al no contemplar en nuestro cuestionario la posibilidad de explicar que poemas son utilizados y cómo.

4.2.2 Fuentes iconográficas y audiovisuales

En la era de la imagen y las tecnologías de la información y la comunicación, el mundo

escolar no puede quedar al margen. Fotos, videos, mp3, páginas web, internet y un sinfín de recursos multimedia forman parte de la cotidianidad de los adolescentes actuales. Sin embargo, estos recursos no siempre son contemplados por el profesorado como instrumentos de utilidad para la enseñanza de la Historia, tal y como nuestros resultados ponen de manifiesto, incluso para trabajar una época como la Transición cuya temática presenta abundancia de estas fuentes.

En este sentido, debemos recordar que los resultados totales de nuestro cuestionario nos indicaron que los porcentajes de uso de las fuentes iconográficas están referidas a *imágenes* [37,9%] y *propaganda política* [9,6%]; las fuentes audiovisuales relacionadas con *películas y documentales* [38,9%], *canciones* [8,5%] y uso de *internet* [43%]. En relación con el uso de las imágenes Valls reconoce que se ha desarrollado una evolución en función de poseer didácticamente la iconografía en los libros de texto, ya que se ha pasado de:

Unos manuales basados fundamentalmente en el texto escrito a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios, ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible; por otra, la inclusión de documentos-fuentes escritas es también creciente. Ambas variantes se suelen complementar, igualmente, con la presencia de numerosas preguntas o propuestas de investigación dirigidas a los alumnos. Esta nueva configuración de los

manuales obliga a que tales innovaciones, tanto desde el uso preconizado de las mismas como desde la selección realizada o desde su mayor o menor congruencia con el texto de los autores, deban de ser consideradas a la hora de analizar los manuales. Este es un ámbito en el que la escasez de estudios es aún muy notoria, a pesar de su destacado protagonismo en los manuales actuales. (2001: 23).

Por ello nos ha parecido interesante no solo reflejar el valor general atribuido al uso didáctico de las imágenes que, recordemos, no es muy elevado en las clases de nuestros estudiantes, pues menos de la mitad afirman utilizar en las clases de historia reciente la imagen como recurso [37,9%] y utilizar el libro de texto para analizar imágenes [31,3%], sino también ver que incidencia podía tener en ello el propio libro de texto. Del análisis comparado en función de las tres editoriales utilizadas por los estudiantes podemos comprobar algunas diferencias de cierto interés, como por ejemplo que son los estudiantes que manejan el libro de Vicens Vives los que utilizan más el manual para analizar imágenes [48,52%] seguidos por los de Santillana [32,3%] y en último lugar y a mucha distancia los de Editorial Universitaria [10%]. Este orden también se corresponde con el nivel de utilización de las imágenes como recurso independientemente del libro de texto [Vicens Vives: 54,4%; Santillana: 38,8% y Editorial Universitaria: 26%]. Es probable que en estas diferencias pueda contribuir el caudal y calidad

de la información icónica entregada por cada uno de los libros de texto, pero no manejamos los datos suficientes para poder afirmarlo, pues también entra en juego la actuación del profesorado en la explotación de los recursos icónicos ofertados por las empresas editoriales.

Respecto a las fuentes audiovisuales, observamos que su frecuencia de uso es muy variada, aunque en ningún caso es superior a la mitad de las clases analizadas: *películas y documentales* [38,9%], *canciones* [8,5%] e uso de *internet* [43%]. Considerando los resultados para la opción de *película y documentales*, debemos decir que se condice con los obtenidos en un estudio de similares características, ya citado, que señala que los documentales, videos y películas representan una importante valoración de uso en el aula con un 44% (Magendzo y Toledo, 2009). No obstante, si nos fijamos en los datos en razón del tipo de manual escolar utilizado destaca el altísimo porcentaje de estudiantes que manejan la *Editorial Vicens Vives* que escogen la opción *Películas y documentales* [76,47%] doblando el porcentaje que tiene esta opción en las otras dos editoriales. Además es interesante señalar que la utilización de *Películas y documentales* como recursos didácticos es más frecuente entre los estudiantes que declaran realizar actividades como *visitas a lugares y debates y uso de recursos digitales* como actividades realizadas para estudiar la transición, tal como veremos en el siguiente epígrafe del capítulo.

Por ello, se entiende que el cine de ficción histórica o el cine documental constituyen unas herramientas útiles para la investigación histórica y para el aprendizaje de las ciencias sociales. Son un soporte para explicar el pasado como también lo hace la escritura, ya que en vez de escribir una historia se filma una película. Y es que, las interrelaciones entre la historia y el cine son múltiples y van desde la representación de hechos históricos hasta la explicación de nuestro tiempo (Breu, 2012). Respecto al manejo de los documentales en los distintos niveles educativos, es imprescindible rescatar su uso como material de expresión historiográfica con soporte audiovisual e irrumpir desde ese soporte en el pasado, o bien rescatar el documento audiovisual desde su propia entidad comunicativa (Selva y Solà, 1999) El documental ha dado la palabra a hombres y mujeres de la calle (eternos ausentes en las pantallas), ha combatido la alineación y ha brindado a los espectadores la posibilidad de llevar a cabo una reflexión crítica sobre la sociedad en la que viven. Además, no en pocas producciones encontraremos planteamientos que entienden la película en cuestión como ensayo histórico y utilizan diferentes materiales históricos en función de una determinada visión. Es necesario que el profesorado sea muy consciente de ello y traslade esta observación al alumnado para que su análisis del filme lo tenga en cuenta (Breu, 2012)

También es oportuno destacar como entre los recursos audiovisuales menos utilizados están las *canciones* [8,5%], lo que indica un enorme desaprovechamiento de estos materiales educativos, especialmente en una etapa como la Transición. Al respecto, es importante señalar que los objetivos del conocimiento educativo están basados en el horizonte del perceptor del conocimiento, referido a la construcción del aprendizaje sobre la mente de nuestros alumnos. Por tanto, el desarrollo del conocimiento didáctico tiene como único fin generar nuevos aprendizajes en los alumnos a partir de variadas fuentes informativas, situación que se distancia bastante de la mera recopilación de información, sino que más bien apunta a los principios establecidos por el aprendizaje significativo y la visión constructivista del mismo.

En ese sentido, si como docentes nos apropiamos de nuestra didáctica específica será mucho más fácil que encontremos los recursos de aula propicios para el desarrollo de una buena clase, en donde los estudiantes sean el centro de la misma y no la acumulación de teorías. Ello puede conseguirse, por ejemplo, si logramos llevar elementos del método de investigación histórica a la sala de clases (González, Sánchez y Muñoz, 2010), donde las canciones nos entregan valiosísima información. De sobre manera para el periodo histórico en estudio, debido a que algunos grupos musicales con plena vigencia en la actualidad, criticaron al gobierno autoritario por medio de sus interpretaciones, denominadas

canciones de protesta tales como Los Prisioneros, Víctor Jara, Quilapallín, Los Jaivas entre otros. Tanto por la temática como la dinámica que implica un recurso didáctico alternativo, al igual que las poesías y las películas, las canciones se convierten en excelentes materiales que nos permiten afrontar de manera más motivada y eficiente la enseñanza de la historia y sobre todo las temáticas de la historia reciente, ya que estos recursos presentan mayor vínculo a su realidad o contexto más cercano.

Respecto al uso de *internet* al interior de la dinámica de aula como recurso didáctico, es un elemento que no podemos dejar de considerar al planificar una secuencia de aprendizaje, ya que estamos insertos dentro de una sociedad denominada por el paradigma tecnoeconómico, el de la tecnología de la información, cuyos rasgos constituyen la base material de la “sociedad red”. Internet permite desarrollar una sociedad construida en torno a redes de información a partir de la tecnología estructurada en la red, convirtiéndose en un medio de comunicación, de interacción y de organización social (Castels, 2000). Por tanto, no se trata de ir esporádicamente al aula de informática, sino de utilizar internet de forma habitual como se consulta un atlas o se trabaja con un cuaderno de ejercicios (Prats y Albert, 2004).

El porcentaje asignado por *Internet* [43%] como material didáctico nos invita a planificar su utilización para apoyar ambientes de aprendizaje



constructivistas porque sirve para procesar información, promueve el pensamiento abstracto y se puede orientar a la solución de problemas. La instrumentalidad de internet para el aprendizaje se basa en algunas visiones del *constructivismo* (Vigotsky), que establecen que el profesorado debe utilizar internet a partir de estrategias de las metodologías de enseñanza de las ciencias sociales (Dolittle y Hicks, 2003; Miralles, 2011), por ejemplo, conseguir que el uso de la tecnología confiera autenticidad para así facilitar el proceso de razonamiento por parte de los estudiantes (para generar debates sobre participación ciudadana), utilizar internet para facilitar una acción social que permita la conexión entre la información local y la global, con el fin de que los alumnos adquieran perspectivas múltiples sobre la humanidad, las cuestiones y los sucesos (estudios comparativos sobre los procesos de transición), facilitar que los estudiantes, usando la tecnología, construyan su conocimiento y sus conceptos a partir de sus ideas previas y de sus intereses, (utilizando las diversas fuentes informativas que nos presenta internet), entre otras.

Desde los datos proporcionados por la tabulación cruzada, es interesante señalar que los estudiantes que marcan la opción *Internet* como recurso de aprendizaje en su aula tienen un porcentaje un poco superior entre los que realizan actividades como *indagaciones o investigaciones*, además de, por supuesto, *búsqueda de información en internet*. También es destacable el

bajísimo porcentaje que tiene la opción *Internet* dentro de los alumnos que manejan el libro de la *Editorial Universitaria*, pues únicamente un 10% de ellos lo marcan como recurso utilizado, cuando en las otras dos editoriales rondaban el 50% y es un recurso entre los cuatro más utilizados.

4.2.3 Las fuentes orales: los testimonios directos

La memoria colectiva se construye con diversas fuentes, sin embargo, hasta ahora los historiadores han privilegiado al documento escrito como el más idóneo para conocer los distintos estudios históricos, considerándose que aquello que no está escrito tiene menos valor como evidencia del pasado, situación que se mantiene incluso para el estudio de los procesos contemporáneos donde la imagen y la oralidad presentan gran riqueza informativa (Bermúdez y Rodríguez, 2009). En consecuencia a esto, el uso de fuentes orales es significativa porque son testimonios directos de los actores involucrados en los procesos históricos, son aquellos que protagonizaron los cambios, que vivieron los hechos y que formaron parte de los acontecimientos desarrollados. Además, este tipo de fuentes permite conocer los procesos desde la propia perspectiva de sus protagonistas, los cuales muchas veces siguen formando parte de la historia, sobre todo cuando trabajamos temas recientes.



Por lo tanto, desde la enseñanza de los contenidos de estas historias se consideran los testimonios orales como una de las evidencias más pertinentes para el conocimiento de la historia reciente, porque junto con las fuentes audiovisuales, representan un recurso importante para tener evidencia directa del pasado. Además, la construcción de conocimientos a partir de fuentes orales en las aulas es un recurso que permite motivar y dinamizar las clases de historia, así *crear información, a través del relato de las personas, que de forma anónima vivieron los acontecimientos genera una relación intergeneracional que traspasa los límites del trabajo mismo.* (Santos y Santos, 2011) La motivación legitimadora de la implantación de las fuentes orales radica en que colabora en el cumplimiento de los objetivos y contenidos de la asignatura. El alumno desarrolla mayor interés y motivación hacia la historia, pues experimenta mayor implicación psicológica con la vida del pasado (Nuñez, 1999).

A partir de las fuentes orales se puede desarrollar la empatía histórica, debido a que impulsan relaciones intergeneracionales y vínculos afectivos y personales. Al mismo tiempo, exigen una reelaboración permanente de la información manejada, así como la readecuación de las estrategias en función de unos objetivos, inquietudes e intereses sometidos a un proceso incesante de cambio, determinado por la propia dinámica de su obtención. En definitiva, la necesidad de

aprender para adaptarse constantemente, como sucede en la vida misma, en la de los alumnos y en la de los sujetos históricos, que se encuentran en torno a las fuentes orales, definiendo escenarios de vida y memoria absolutamente reales. Una realidad, donde cobra sentido el trabajo por competencias básicas, sobre todo, en términos puramente epistemológicos, permitiendo la integración a escala del aula de fórmulas científicas y didácticas perfectamente compatibles (Santos y Santos, 2011).

Estos datos nos recuerdan algunos resultados obtenidos por una investigación varias veces citada sobre la enseñanza de la subunidad “Régimen militar y Transición a la Democracia” (Magendzo y Toledo, 2009), donde los alumnos declararon que los recursos para aprender sobre este tema, fuera de la institución escolar, eran la *televisión* [69%], *la conversación con la familia* [67%], *los libros* [51%], *las películas* [48%] y *diarios* [30%], reiterando la importancia tanto de la familia como de los medios de comunicación como fuentes informativas para aprender sobre lo acontecido en la historia reciente de nuestro país. Estos resultados vendrían a comprobar algunas ideas ya planteadas con antelación, donde se señaló que según la percepción de los estudiantes fuera de la asignatura de historia, la familia es el canal informativo fundamental, pero siempre asociado a un conjunto de fuentes diversas de las que la televisión es un elemento central (González Gallego, 1995).

En el caso de la Transición chilena, la televisión tuvo un rol fundamental en el convencimiento de los ciudadanos de la necesidad de generar un cambio de gobierno basado en los principios democráticos. El bando opositor a Pinochet generó una estrategia publicitaria/televisiva de gran impacto por el mensaje contenido en ella. Convirtiéndose así, en uno de los elementos más importantes dentro de la campaña del Plebiscito del 5 de octubre de 1988. Y por ello, también, esta propaganda política contenida en las franjas televisivas, se convertiría en una excelente fuente histórica para el estudio del proceso por su cualidad histórica y material.

Unos y otros resultados ponen en evidencia que la televisión sigue siendo el medio de comunicación más masivo y que la red de internet cada día va proporcionando mayores alternativas de usos y de significados. Esta circunstancia resulta altamente significativa para el ámbito didáctico debido a que, como hemos venido sosteniendo, los medios de comunicación transmiten formas de comportamiento social, haciéndonos ver como normales algunas situaciones presentadas en la pantalla y, a su vez, proporcionando conocimientos e informaciones que permiten la presentación de un sistema cultural determinado. Por esta razón, se convierten en una estrategia innovadora de enseñanza de la historia y por ello, debiesen usarse didácticamente con mayor asiduidad en la enseñanza de la Transición, incorporando su

utilización como soporte informativo y como material de estudio desde perspectivas críticas y reflexivas. Y en este sentido debemos recordar el bajo nivel de implantación, reconocido por los estudiantes de nuestra investigación a la utilización de *películas y documentales* [38,9%] para el aprendizaje de este periodo de la historia reciente.

Además, es importante considerar que el uso de recursos como los medios de comunicación, favorece el aprendizaje a partir del desarrollo de los contenidos procedimentales basados en el método histórico, referidos a la utilización de fuentes e imágenes que se presentan adecuados para su interpretación, generando secuencias basadas en la problematización de los procesos históricos. Desde nuestro punto de vista, se hace necesario un debate de los problemas históricos propios de la historia reciente que favorezca el desarrollo de una ciudadanía democrática. Estos contenidos deben estar presentes realmente en el currículo oficial con la finalidad de que sean tratados de una manera relevante dentro de las aulas escolares, y así buscar caminos didácticos para que estas temáticas sean tratadas de una forma significativa al interior de la escuela.

5. Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto la continuidad metodológica en las prácticas pedagógicas de las aulas de secundaria chilena, incidiendo en la idea de que los aprendizajes de los estudiantes se soportan



mayoritariamente en el uso del libro de texto como recurso didáctico hegemónico. De ahí la importancia de continuar con las investigaciones educativas soportadas en estos recursos que, hasta hace poco tiempo, eran considerados como documentos de segundo orden dentro de las investigaciones, sin valorarlos como productos historiográficos socialmente significativos (Valls, 2008).

Las teorías constructivistas de los aprendizajes, y los lineamientos didácticos más recientes derivados de ellas, se han proyectado en cambios en la concepción, diseño y elaboración de estos materiales, los cuales cada vez incluyen más elementos que permiten la construcción significativa del aprendizaje histórico. No obstante, los usos didácticos que de ello deberían derivarse, como ponen de manifiesto nuestros resultados, no han calado suficientemente en las prácticas docentes, que siguen infravalorando el análisis de las imágenes en ellos contenidos como soporte para la interpretación de fuentes históricas, evitando así la adquisición memorística de contenidos históricos sin significado alguno. El manual, no solo es el principal protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que es el principal soporte de una metodología tradicional basada en la lectura y estudio de las informaciones que contiene, la realización de actividades de profundización y el repaso de los contenidos.

Pero, además, este papel protagónico de los libros de texto, en la era de las tecnologías de la

información y comunicación, donde prácticamente todos los estudiantes secundarios guardan en sus mochilas tecnología móvil de última generación, resulta una situación completamente anacrónica y ejemplarizante del desfase existente entre las prácticas del aula y las prácticas cotidianas del estudiantado. El uso de internet y la utilización de películas y documentales, aunque cada vez más mayoritario, no consiguen restar protagonismo al manual escolar, constituyendo el soporte de actividades complementarias o esporádicas en las clases de historia.

Si esta circunstancia resulta preocupante en la enseñanza de cualquier etapa de la historia, lo es mucho más en la historia de la Transición, una época reciente de la que existe un ingente caudal de fuentes audiovisuales de todo tipo, y donde las canciones, por poner un ejemplo, apenas utilizadas por el profesorado, tuvieron una gran relevancia histórica. Sus letras y sus músicas permanecen en el imaginario colectivo de las generaciones todavía vivas e impregnan la memoria social del proceso, constituyendo una fuente documental de primera magnitud y un excelente recurso didáctico para la motivación hacia los aprendizajes históricos.

Es preciso pues, incorporar a la enseñanza de la historia reciente alternativas didácticas al uso masivo del libro de texto, que permitan al profesorado utilizar este caudal de fuentes primarias y a los estudiantes tomar contacto de una manera “viva” con el análisis de situaciones

problemáticas, que permitan generar reflexión sobre los dilemas del pasado que, en el caso de los procesos de Transición de Chile y España, se proyectan en cuestiones candentes del presente.

Este es el objetivo principal del proyecto de investigación HISREDUC² que, como continuación de los resultados que aquí se presentan, ha desarrollado un repositorio documental de fuentes para la historia de la transición española y chilena (y de otros procesos de la historia reciente), que se pone a disposición del profesorado para su utilización educativa en las clases de historia. Además, se han elaborado entornos digitales de aprendizaje como propuestas-modelo alternativas al libro de texto, donde las canciones, las imágenes, los anuncios, los documentos, y otras fuentes históricas primarias sirven de soporte para actividades de análisis e interpretación histórica, desarrollando en el alumnado el aparato crítico y las habilidades propias de una formación para la ciudadanía.

6. Agradecimientos

Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i TRADDEC (EDU2009-09775) financiado por el Plan Nacional del MINECO de España (2010-2013), coordinado por la Universidad de Valladolid.

² PROYECTO I+D+i La Historia Reciente en la Educación. Diseño, implementación y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile (HISREDUC). EDU2013-43782-P. (2014-2018) Coordinado por la Universidad de Valladolid

7. Referencias bibliográficas

Alcántara, Manuel. (1992). “Las transiciones a la democracia en España, América Latina y Europa Oriental. Elementos de aproximación a un estudio comparativo”. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* (11), pp. 10-14.

Anadón, Juana. (2006). “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (50), pp.32-42.

Araya, Eduardo (2011). “Transición y transiciones a la democracia” *Iber. Didáctica de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales* (67), pp. 10-24.

Bain, Robert. (2000). “Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”. En: Donovan, Suzanne y Bransford, John. *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Barton, Keith. (2010). “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la

- Historia”. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (9), pp. 97-114.
- Bermudez, Nilda y Rodríguez, Marisol (2009) “Fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: aporte al documental “Memorias del Zulia Petrolero”. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol.15. (2), pp. 317-328.
- Borghi, Beatrice. (2012) “Los cofres mágicos: El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (71), pp. 7-17.
- Breu, Ramón. (2012). *La Historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Casanova, José. “La enseñanza de la Transición democrática en España”. *Ayer*. (15). 1994, p.15-54.
- Castells, Manuel. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, La sociedad red. 2ª ed. Madrid: Editorial Alianza..
- Chervel, André. (1991) “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación* (295), pp. 59-111.
- Cuesta, Raimundo. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Editorial Pomares- Corredor
- Doolittle, P.; Hicks, D. (2003) “Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies”. *Theory and Research in Social Education* (31), pp. 72-104.
- Eggen, Paul; Kauchak, Donald. (2005). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. 2a. ed (reimpresión). México D.F.: Editorial Fondo de cultura económica.
- De Amézola, Gonzalo. (2008) “Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. (7). pp. 47-55.
- Díaz, J. R. (1996) “Estrategias de análisis y modelos de Transición a la democracia”. En TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986*. 2a. ed. Madrid: Editorial Alianza. Madrid.
- Eyzaguirre, Bárbara; Fontaine, Loreto. (1997) “El futuro en riesgo: nuestros textos escolares”. *Revista de Centro de Estudios Públicos*. Santiago. (68).

- González Gallego, Isidoro. (1995) “Mensajes, comunicaciones y «mass-media» en los contenidos en historia”. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (6). pp.101-114.
- González Gallego, Isidoro, Sánchez Agustí, María y Muñoz Labraña, Carlos (2010) “Estudio de las Transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias de historia en el mundo escolar español y chileno” en Avila, R, Rivero, P. y Domínguez, P. *Metodología de investigación en enseñanza de las ciencias sociales*. Fundación Fernando el Católico, pp 207-221.
- Johnsen, Egil Borre. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor S.A.
- López Facal, Ramón. (1997) “La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria”. En Salmerón Pérez, Honorio (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. pp. 371-397. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Magenzdo, abraham y Toledo, Isabel (2009) “Educación en Derechos Humanos: curriculum, historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” *Estudios Pedagógicos* (1), 139-154.
- Maira, Luis. (1999) *La Transición interminable*. México. Editorial Grijalbo Hojas nuevas.
- Marzano, Robert; Pickering, Debra. (1997) *Dimensiones del Aprendizaje*. México. Editorial Iteso.
- Merchán, Javier. “Profesores y Alumnos en las clases de Historia”. *Cuadernos de Pedagogía*. (309). 2002. pp. 90-94.
- Miralles, Pedro. (2011) “La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. En PRATS, Joaquín. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. pp.130-146. México: Editorial Secretaría de Educación Pública.
- Molinero, Elena. (2012) “Literatura e historia. Elementos para un reencuentro en el aula”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (71), pp. 27-35.
- Morales, Gladys; Kiss, Diana; Guarda, Alicia. (2006) “El Libro de texto escolar, como interventor socio cultural en la construcción de la Identidad Cultural”. *Revista Impulso*, Vol. 17 (42), pp. 21-28.

- Núñez Pérez, Gloria. (1990) “La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica”. *Revista Espacio, Tiempo y Forma*. Vol.5. (3), pp. 43-56.
- O’donnell, Guillermo y Schmitter, Phillipi. (1988) *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Páez-Camino, Feliciano. (2012) “Una intromisión luminosa. Poesía para ilustrar la historia”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (71), pp. 18-26.
- Prats, Joaquín. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Editorial Secretaría de Educación Pública.
- Prats, Joaquín y Labert, Miquel. (2004) “Enseñar utilizando Internet como recurso”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*. (41), pp. 8-18.
- Rüsen, Jörn. (1997) “El libro de texto ideal”. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (12), pp. 79-94.
- Sánchez Agustí, María. (2011). “Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros”. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (25). pp. 3-15.
- Santos Escribano, Francisco; Santos Burgaleta, Manuel. (2011a) “Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)”. *Revista Clío* (37).
- Santos Escribano, Francisco; Santos Burgaleta, Manuel. (2011b) “Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias Sociales”. *Revista de clases de historia*. (275), pp. 1-12.
- Schulz, wolfram; Anley, john. Friedman, tim; Lietz, petra. (2010). *resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. Amsterdam: Editorial IEA..
- Selander, Staffan. (1990) “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”. *Revista de Educación*. (293), pp. 345-354.
- Selva, m.; Solà, a. (1999) “El cinema com a document històric”. *L’Avenç: Revista de història i cultura* (242) pp. 70-75.
- Trepat, Cristòfol A. (1994) “Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza”. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (1), pp. 31-52.

Tusell, Javier y Soto, Álvaro (eds.). (1996) *Historia de la Transición. 1975-1986*. Madrid: Editorial Alianza..

Valls, Rafael. (1995) “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (4), pp. 105-119.

Valls, Rafael (2001) “Los estudios sobre los manuales escolares de Historia y sus nuevas perspectivas”. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (15), pp. 23-36.

Valls, Rafael. (2008) *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.