

EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA A PARTIR DE LA UTILIZACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS EN EL AULA

El desenvolupament de la literacitat crítica a partir de la utilització de fonts històriques a l'aula

The development of critical literacy from the use of historical sources in the classroom

FERNANDO FERMÍN GODOY VERA¹

Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Chile. Chile

<https://orcid.org/0000-0001-9768-2025>

fernando.godoy@uautonoma.cl

Recibido: 25.04.2020 / Aceptado: 18.12.2021 / Publicado: 13.12.2021



© El autor

Resumen. Este estudio tiene 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, pretende 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, permite elaborar 3 tipologías de estudiantes, con relación a su nivel de literacidad cuando interactúan con fuentes históricas. La investigación concluye 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: Pensamiento Crítico, Pensamiento Histórico, Literacidad Crítica, Fuentes Históricas.

Resum. Aquest estudi té com a objectiu esbrinar com un grup d'estudiants xilens d'ensenyament secundari gestionen fonts d'informació històrica quan aprenen a llegir, analitzar i interpretar críticament aquestes fonts. Així mateix, pretén explorar factors que podrien afavorir o dificultar el desenvolupament d'una actitud crítica cap a la informació procedent d'una diversitat de fonts. La informació obtinguda des de qüestionaris, entrevistes grupals a estudiants, observació a l'aula i entrevistes a professors, permet elaborar 3 tipologies d'estudiants, en relació amb el seu nivell de literacitat quan interactuen amb fonts històriques. La recerca conclou que utilitzar una varietat de fonts històriques en diferents formats, recórrer a fonts en internet en temps real i la seva comparació, afavoreix el desenvolupament de la literacitat crítica dels estudiants.

Paraules clau: Pensament Crític, Pensament Històric, Literacitat Crítica, Fonts Històriques

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: Critical Thinking, Historical Thinking, Critical Literacy, Historical Sources.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación explora cómo, 4 grupos de estudiantes de educación secundaria de Chile y sus profesores, gestionan las fuentes de información histórica cuando aprenden a leer, analizar e interpretar estas fuentes. Complementariamente buscamos indagar en el pensamiento y las prácticas de los docentes de estos grupos, cuando les enseñan a trabajar con fuentes de información histórica, considerando los nuevos contextos mediáticos e informacionales en que se desenvuelven sus estudiantes.

Nuestro estudio tiene un carácter interpretativo y fue desarrollado como estudio de caso. Para ello, aplicamos un cuestionario a cuatro grupos de estudiantes de historia escolar de educación secundaria chilenos, pertenecientes a tres centros educativos participantes del estudio y realizamos entrevistas grupales focalizadas en cada uno de ellos. Al mismo tiempo se hicieron observaciones de clases a los grupos y sus profesores y entrevistas individuales a cada profesor participante.

Para favorecer la lectura del artículo hemos organizado su presentación en el siguiente orden: referentes teóricos; metodología y participantes; principales resultados; conclusiones y sugerencias².

REFERENTES TEÓRICOS

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

Los antecedentes de esta actitud hacia cualquier tipo de información los podemos encontrar en la Teoría Crítica surgida de la escuela de Frankfurt hacia la década del 30 del siglo pasado (Horkheimer Habermas, 1982; Marcuse, 2017; Adorno, 2015; entre otros) y, más tarde, en los movimientos de renovación vinculados a la Pedagogía Crítica y que han liderado Pablo Freire, Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren (por ejemplo, Freire y Faúndez, 1986; Apple, 1986, 2005; Giroux, 2005; McLaren, 1997). Esta nueva visión acerca de cómo debe ser generado, gestionado y difundido el conocimiento, ha provocado un debate permanente y abierto acerca de los objetivos hacia los que se debe orientar el currículo y los modelos de enseñanza en los centros educativos en general y han colocado a la historia escolar en el lugar central de un debate permanente.

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 todos 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 mediáti-

ca e informacional (AMI), comienzan a ser familiares entre los 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 (2011) 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.» (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, análisis e interpretación, 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, según Wodak y Meyer (2003):

«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» (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 (2012), 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... 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» (p.183).

Resulta de interés para un docente, conocer el grado de profundidad de comprensión y análisis de la información que alcanzan los estudiantes y qué estrategias utilizan para decodificar los mensajes explícitos o implícitos en los textos, qué papel asume o debiera asumir el enseñante 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, 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, 1960, citado en Alderson 2000, p. 8). Gray establece diferencias entre quienes son capaces de distin-

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

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

La enseñanza de la historia escolar no puede prescindir de estos aspectos 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 o consultada. Asimismo, es importante comprender que toda información se origina con una determinada intencionalidad que debe ser puesta en evidencia, lo cual permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos, para ayudar a los estudiantes a desarrollar su literacidad crítica y, por lo tanto, también a pensar históricamente. Consideramos que los estudiantes, durante sus años escolares, han de desarrollar las competencias que les permitan leer e interpretar su realidad en clave histórica, por lo que hemos de orientar nuestras acciones y prácticas hacia la formación de esas competencias que, en definitiva, contribuyan a formar su pensamiento social e histórico (Pagès, 1997, 2018).

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, en una serie de pasos que se asemeja al trabajo que siguen los historiadores cuando seleccionan e interpretar la información histórica, pero que debe ser adaptado en un proceso de transposición didáctica en la presentación de los problemas históricos al alumnado. En este contexto deberían predominar, estrategias metodológicas tales como: debates sobre temas controvertidos (Hess, 2009), la discusión de problemas del presente o cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2012; Jiménez y Felices de la Fuente, 2018), el análisis crítico de las fuentes de información, particularmente las históricas (Godoy, 2017), entre otras. Realizar interpretaciones históricas argumentadas es una de las competencias que los estudiantes deberían adquirir para aprender a pensar históricamente. El trabajo con estas fuentes de información debería realizarse a partir de una problematización de la historia, para que el alumnado pueda percibir su implicación y desarrollar la competencia social histórica. (Santisteban, 2019).

La enseñanza de la historia escolar puede proporcionar espacios y experiencias de aprendizaje apropiados para el desarrollo de un tipo de pensamiento reflexivo, propio de la historia. Esto sucederá cuando el contenido histórico que sea abordado no se constituye en una razón en sí

mismo, sino que se coloque al servicio de formar personas que aprendan a pensar reflexivamente el mundo en que viven y actuar sobre él. En lugar que los estudiantes almacenen una gran cantidad de datos aislados de la disciplina histórica, el objetivo es que sean capaces de organizar esa información para construir un tipo de pensamiento particular de la disciplina, que les permita pensar históricamente y actuar en consecuencia en la sociedad en que viven como sujetos de esa historia.

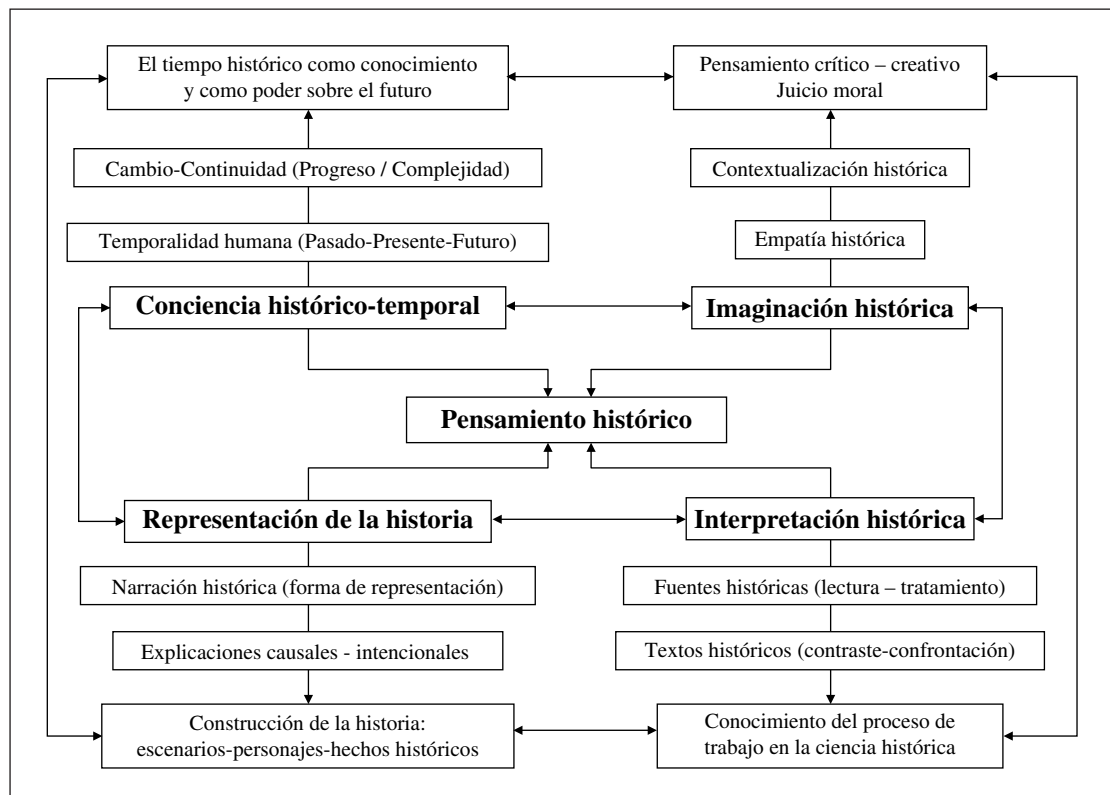
Para Cardin y Tutiaux-Guillon (2007, p. 38-39), el pensamiento histórico es: «aquel que permite construir saberes históricos de manera más autónoma y no solamente consumir relatos históricos ya contruidos». Se trata, por lo tanto, de un tipo de pensamiento que puede ser desarrollado en los centros educativos primarios y secundarios, exponiendo a los estudiantes a escenarios didácticos donde prevalecen secuencias y experiencias de aprendizaje cuestionadoras.

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

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

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

Esquema 1. Competencias de pensamiento histórico.



Este modelo de formación del pensamiento histórico plantea el desarrollo de 4 bloques de competencias, que los estudiantes deberían adquirir para formar su pensamiento histórico, a saber: desarrollo de una conciencia histórico-temporal, de la imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica. Esta investigación considera que trabajar en las aulas escolares la lectura e interpretación crítica de fuentes de información histórica primarias y secundarias, como recurso didáctico, para reconstruir el pasado, es una de las competencias clave a las que debe orientarse la enseñanza de la historia escolar en el actual contexto mediático e informacional.

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

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

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

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

Es necesario que el profesorado enseñe y acompañe a sus estudiantes en el trabajo con las fuentes históricas primarias y secundarias, guiando el proceso, explicando y ejemplificando sus complejidades, las mismas a las que se ven enfrentados los historiadores, para extraer y seleccionar la información que, más tarde, les permitirá interpretar y escribir los libros de historia.

Para Santisteban (2009) el trabajo con estas fuentes de información debe realizarse a partir de una problematización de la historia para que el alumnado pueda percibir su implicación y desarrollar la competencia social histórica.

METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

Se trata de una investigación cualitativa en la línea de la literacidad crítica y que involucra a 4 grupos de estudiantes de educación secundaria de segundo año medio, pertenecientes a 3 centros educativos chilenos y a sus profesores. Dada la naturaleza de la investigación 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 esta. El estudio busca averiguar cómo se relacionan los estudiantes con las fuentes de información histórica en el aula, así como 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 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. Los datos obtenidos de los cuestionarios, las entrevistas grupales al alumnado, las entrevistas al profesorado y las observaciones de las clases se triangularon con el fin de conseguir la fiabilidad y credibilidad de los resultados.

La investigación se desarrolló en la ciudad de Puerto Natales, ubicada en la Región de Magallanes, Patagonia Chilena, y que limita geográficamente con la República Argentina de la cual la separan sólo 25 kilómetros por vía terrestre. Por esta razón el tema central del cuestionario y las entrevistas grupales aplicadas a los estudiantes se centraron en el conflicto territorial entre Chile y Argentina del año 1978 y que se desarrolló en la Región Patagónica por la posesión del Canal de Beagle e islas adyacentes, donde Puerto Natales fue uno de los focos de conflicto. Para ello se utilizaron fuentes orales, gráficos y fuentes documentales, e interpretaciones históricas realizadas desde 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.

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

Para la investigación se obtuvo la colaboración de 4 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y sus estudiantes de 4 cursos de segundo año medio (promedio de 15 años). Se optó por estos grupos, ya que los contenidos utilizados en la construcción de los instrumentos para la recogida de los datos son familiares a los estudiantes del nivel, pues los han considerado en años anteriores y serán retomados a lo largo del año escolar. Por ejemplo, temas como: la

definición de las fronteras políticas de Chile, los pueblos de Chile Prehispánico y el Descubrimiento y la Conquista del territorio (que es el primer contenido del año escolar durante los meses de marzo y abril) se encuentran vivos socialmente y su tratamiento en el aula ofrece más de una lectura e interpretación.

El análisis de los datos se corresponde con la naturaleza de la investigación, así como con el tipo de instrumentos de indagación aplicados. En cuanto a los cuestionarios contestados (121), se realizó una agrupación por preguntas según su tipo, cerradas o abiertas, y otra por grandes bloques temáticos que pudieran contener las respuestas a una misma pregunta o a preguntas similares. Esto permitió organizar la información suministrada y realizar lecturas continuas, tanto de las respuestas agrupadas por tipos de preguntas, así como de la información cuantitativa organizada en cuadros estadísticos, cruzando y permitiendo la triangulación con los datos aportados por los demás instrumentos.

Las entrevistas grupales a los estudiantes buscan la profundización de la información obtenida en las respuestas a los cuestionarios. La codificación de estos datos permitió formar grupos focales representativos de las respuestas obtenidas en cada curso. En las entrevistas grupales se formularon preguntas similares a las que ya se habían considerado en el cuestionario, intentando indagar en las experiencias personales y de grupo de los estudiantes, al trabajar con las fuentes de información histórica en el aula y fuera de ella y profundizando en algunas de las respuestas dadas en el cuestionario. Nos interesa conocer cómo se relacionan con las fuentes de información histórica y con las fuentes de información en general, en los nuevos formatos y si son capaces de hacer un análisis crítico de la información que proviene de ellas.

Una vez realizada la transcripción y organización de los datos recopilados en los grupos focales, se le asignó a cada participante un código, similar al utilizado en los cuestionarios, y se les identificó con un color distintivo. Para cada entrevista grupal se utilizó una gama de colores similar para facilitar la comparación de respuestas entre los diferentes grupos. Así, por ejemplo, a cada participante se le asignó un color en base a cierto grado de inclinación ideológica percibida en sus respuestas, más liberal o conservadora, más optimista o pesimista, más negativa o positiva frente a los problemas y así por el estilo. Por ejemplo, el color rojo identificaba a un pensamiento más de «izquierdas», un verde un pensamiento más «esperanzador» y un color negro un pensamiento crítico, pero «negativo». Esta organización permitió comparar la información aportada por las entrevistas entre los distintos grupos y encontrar respuestas que pudieran cruzarse o ampliar la información aportada por otros instrumentos.

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

La información obtenida en el aula, a partir de una guía de observación, junto a la grabación y la posterior transcripción de cada clase, fueron condensadas en una matriz diseñada para cada curso. A continuación, analizamos cada una de las clases, procurando percibir las estrategias metodológicas de las que hace uso el docente para trabajar las fuentes de información histórica

en cada ocasión y su propósito, así como la interacción observada entre los estudiantes y las fuentes de información histórica utilizadas en el aula.

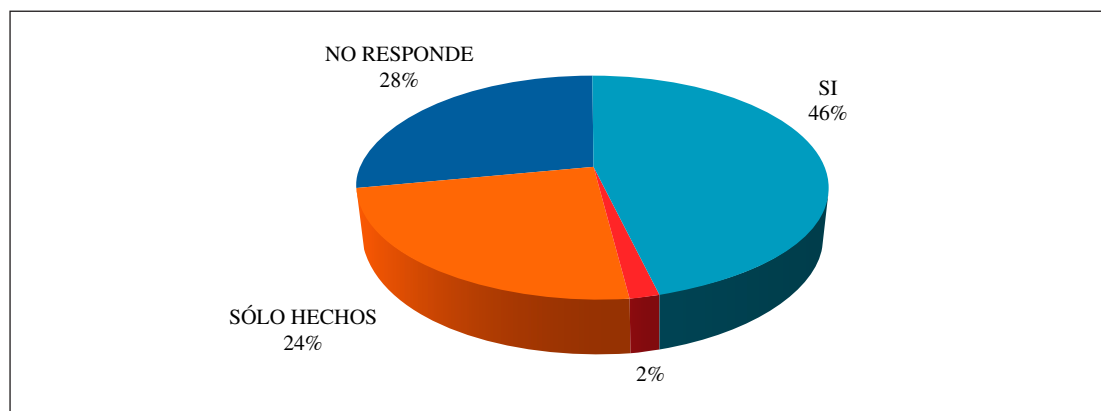
Para organizar y analizar la información aportada por los profesores durante las entrevistas en profundidad se procedió a su transcripción por respuestas, agrupando todas las respuestas a una misma pregunta en un mismo cuadro. De esta manera se podían releer continuamente, compararlas encontrando semejanzas y diferencias en la información que nos aportaron y la que obtuvimos durante la observación. Para la encuesta aplicada a los docentes durante la misma entrevista individual sobre utilización de fuentes históricas en el aula, elaboramos una tabla de frecuencia referencial, asignando un valor de 0 a la fuente que no utilizaban nunca y 4 a la más utilizada y los correspondientes valores intermedios. La sumatoria de las frecuencias nos ayudó a determinar las más y las menos utilizadas por este grupo de docentes. Entendemos a la entrevista en profundidad realizada con los profesores como una prolongación de la observación en el aula y un complemento a la información obtenida durante ese período durante el cual el investigador y los docentes de cada grupo estuvimos en un contacto cotidiano, estableciendo relaciones de confianza y colaboración que favorecieron la interacción en las entrevistas.

PRINCIPALES RESULTADOS

Diferenciar hechos de opiniones en un texto histórico

Pedimos a los participantes que leyeran e identificaran 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°13

Gráfico 1. Diferencian hechos de opiniones.



Los resultados generales permiten observar que un 46% de los estudiantes logra 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 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 períodos de observación en el aula algunos estu-

diantes manifiestan enormes dificultades en la lectura y comprensión de textos, cuando los docentes les piden 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.

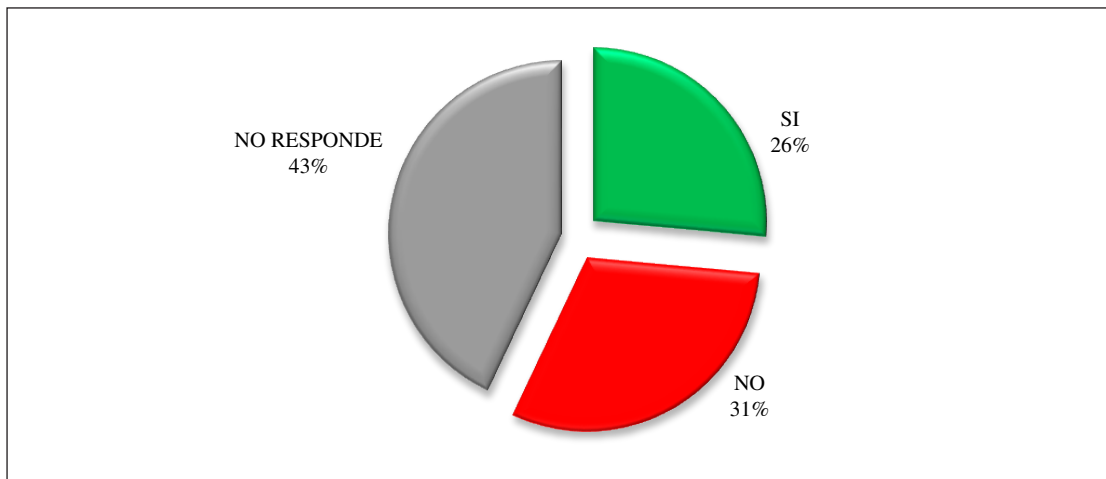
Aunque existen diferencias en los resultados de los 4 grupos participantes, en todos hay estudiantes que logran diferenciar hechos y opiniones en el texto histórico. En el caso del grupo N°1, dos terceras partes de los estudiantes son capaces de hacerlo, mientras en los grupos restantes prácticamente sólo un tercio lo hace. 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 las 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 esto sumamos, los problemas de lectoescritura que presentan algunos de los estudiantes encuestados, podríamos explicar, en parte, los resultados de los grupos N°2, 3 y 4 y, que sean estos grupos los que menos responden a la 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 clase, aumentó la participación, mejoró la calidad del debate y se pudieron trabajar rasgos de la literacidad crítica como la fiabilidad, diferenciar hechos y opiniones, y la ideología de las fuentes de información.

Identificar intencionalidad e ideologías en fuentes gráfico-documentales

Solicitamos a los participantes que identificaran la postura de la prensa de Chile y Argentina, respecto al conflicto fronterizo del 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°2, 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 el hecho de encontrarse bajo una dictadura militar.

Gráfico 2. Detectan intencionalidad en la prensa argentina.

Como ejemplo, un par de respuestas de los cuestionarios⁴: «Muestran un Chile conflictivo y Argentina victimizada por él, además de los problemas, reclamos y acusaciones hacia la ONU. Esto es para *patriotizar* a los argentinos y que estén de su lado...Sí, pues la dictadura controla la prensa y la publicidad a su favor, es decir, para que las personas los apoyen.» (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 prensa argentina (Gráfico N°3). Por otro lado, aumenta, de 31% a 41%, el porcentaje que no identifica ideología en los diarios chilenos. Al comparar los titulares de ambos diarios, el porcentaje de estudiantes que logra identificar intencionalidad en las fuentes aumenta a un 28%, respecto a cuándo se consideran los titulares de la prensa argentina y chilena por separado, como se observa en el Gráfico N°4.

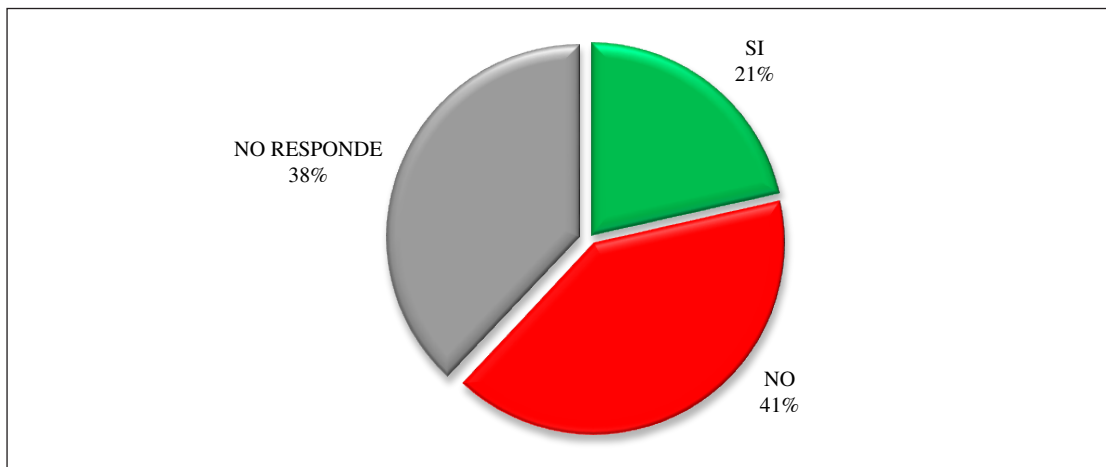
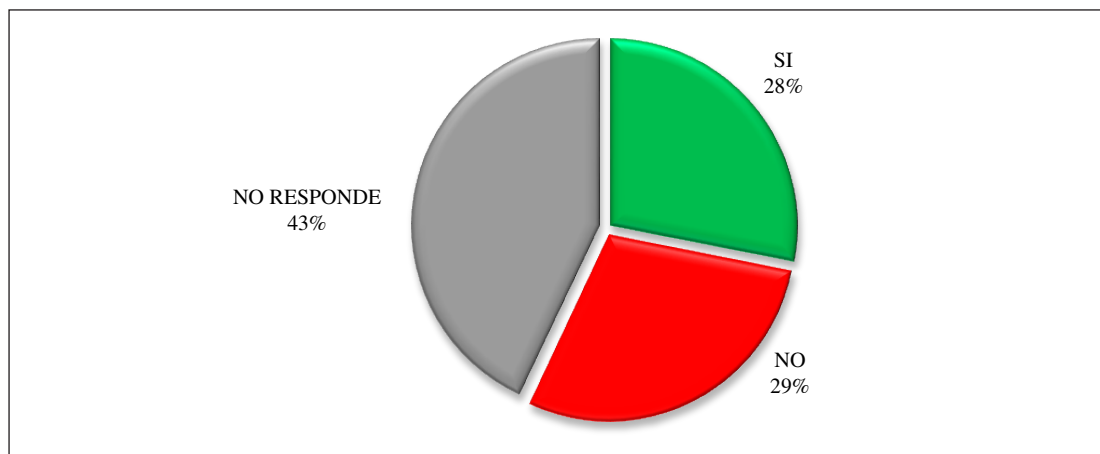
Gráfico 3. Detectan intencionalidad En la prensa chilena.

Gráfico 4. Detectan intencionalidad en la prensa chilena y argentina.

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 son más capaces 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 ella, o la carga ideológica en el relato del profesor. «Por medio de la comparación. En tercer año 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)

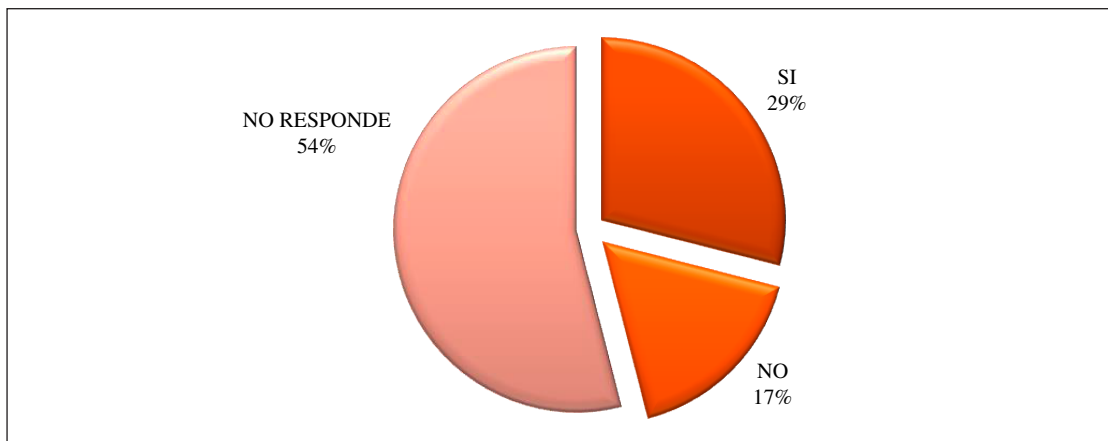
Los resultados parecen indicar que existe una mayor predisposición a detectar intencionalidad en la prensa del otro país, en este caso Argentina, y no tanto en la propia, cuando se analizaron las fuentes gráfico-documentales por separado. Pareciera influir en este resultado la desconfianza histórica 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.

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

En la última parte del cuestionario, se pregunta qué 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 qué podrían hacer los centros, los participantes enfocan la atención en la enseñanza que se imparte y a la manera como 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 mejor al tema, conversando con compañeros y familiares para promover la no discriminación y, así, no continuar aumentando la rivalidad y el resentimiento.

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

Gráfico 5. Propuesta para disminuir tensiones Entre Chile y los países vecinos.



Como observamos en el Gráfico N°5, más del 50% de los participantes no responde a la pregunta, mientras de los que lo hacen, 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 consiste 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. Consideran que 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, qué si lo hicieran, sus propuestas no serían escuchadas o 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.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

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

- **Los que leen las líneas.** Tienen muchas dificultades para leer y por eso, muestran rechazo por la lectura 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 o 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, en particular, es muy poco crítica.
- **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 su capacidad crítica frente a las fuentes muestra una argumentación poco consistente. Son capaces de hacer propues-

tas 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 para buscar información para hacer los 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.

- **Los que leen más allá de las líneas.** Evalúan positivamente acudir a una variedad de fuentes por información sobre un tema histórico o cualquier otro, 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 ocultación premeditada, y son capaces de argumentar con coherencia 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 3 meses, nos permitimos 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. Estas propuestas se mostraron potencialmente efectivas cuando se hicieron las observaciones de aula. Destacamos las siguientes:

- *Debates y discusiones.* A partir de temas o personajes controvertidos de la historia o problemas relevantes en la sociedad facilitando la utilización de fuentes en formatos diversos.
- *Trabajos colaborativos e interactivos.* 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 subtema para que investiguen en diversas fuentes y se hace una puesta en común para presentar los resultados.
- *Construcción de un producto audiovisual.* Se organizan en grupos de trabajo con el objetivo de que puedan elaborar un producto audiovisual. Puede ser un noticiero, una entrevista virtual, un concurso de conocimientos, etc., en relación con 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, para 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 disciplinares los que deberían concentrar nuestra mayor preocupación hoy? ¿Cómo podemos compatibilizar las exigencias administrativas con lo que los estudiantes realmente necesitan? ¿Cómo desarrollar competencias históricas y qué papel deben jugar los problemas históricos? ¿Cómo

formar el pensamiento histórico como pensamiento crítico? Reflexionar sobre estas preguntas es fundamental para ser capaces de priorizar y redefinir los objetivos de la enseñanza de la historia escolar en el contexto social y mediático actual, que demanda una formación de la ciudadanía para gestionar la información con autonomía y espíritu crítico, para enfrentarse y dar respuesta a los problemas actuales.

NOTAS

¹ Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Excelencia Pedagógica otorgada por el Ministerio de Educación (Chile) e integrante de la Red Maestros de Maestros de Chile. Doctor en Educación especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académico de la Facultad de Educación Universidad Autónoma de Chile (Talca, Chile).

² A lo largo de este trabajo se utiliza de manera inclusiva términos como «el docente», «el estudiante», «el profesor» y sus respectivos plurales; es decir harán referencia a hombres y mujeres, pues consideramos que utilizar fórmulas del tipo «o/a», «los/las» y otras similares para referirse a ambos sexos en su conjunto, supone una saturación gráfica que podría dificultar la lectura y comprensión del estudio.

³ Los gráficos que se presentan en este artículo son de elaboración propia y han sido confeccionados a partir de la información aportada por los estudiantes en las respuestas que suministraron en los cuestionarios.

⁴ 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 de las entrevistas grupales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. (2015). *Filosofía*. Madrid: Akal

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

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

APPLE, M. W. (2005). Foreword. En: PROVENZO, E. (Ed.), *Critical Literacy. What every American ought to know*. Boulder: Paradigm Publishers.

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

CASSANY, D. y CASTELLÁ, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

EVERTSON, C.M. y GREEN J. L. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. y FAÚNDEZ A. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI Editores.

- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra.
- GARDNER, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular
- GODOY F. (2017). Enseñanza de la Historia Escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Clío & Asociados*, (25), 34-46. doi: 10.14409/cya.v0i25.6924.
- HABERMAS J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HESS, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York, Editorial: Routledge Taylor and Francis Group.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M. y FELICES DE LA FUENTE, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2 (3), 87-102. doi: 10.17398/2531-0968.03.87.
- MACLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MARCUSE, H. (2017). *Razón y revolución*. Madrid: Alianza Editorial
- PAGÈS, J. (1997). La formación del pensamiento social. Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia* (pp.151-168). Barcelona: Horsori.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91
- PAGÈS, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- PAGÈS, J. (2018). Aprender a enseñar Historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trajectorias Universitarias*, 4 (7), 53-59.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Como trabajar en clases la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias del pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14-15, 34-56.
- SANTISTEBAN, A. (ed.). (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla, España: Diada Editorial.

SANTISTEBAN, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.

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* (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el católico.

UNESCO (2012). *Alfabetización Mediática e Informacional*. París, Francia: Editorial Unesco.

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

WODAK, R. y MEYER, M. (2003). *Métodos de análisis crítico discurso*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.