

El Diagrama Espina de Pescado como herramienta didáctica de explicación causal de la Revolución Francesa para estudiantes de Octavo año Básico.

Bárbara Emilia Hayet Sáez¹

Resumen

Este artículo presenta un modelo de trabajo cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes de octavo año básico mediante la causalidad histórica, que se concreta en la aplicación y explicación por parte de los estudiantes del Diagrama Espina de Pescado. Este modelo gráfico requiere que los estudiantes sean capaces a través de las respuestas a la pregunta “¿Por qué?”, de identificar, clasificar y relacionar causas que generen una explicación histórica de razonamiento causal, dando cuenta de su subjetividad como sujetos históricos y el respeto a visiones distintas.

Palabras clave: Causalidad Histórica, Explicación causal, relaciones causales, Diagrama Espina de Pescado, Didáctica en Historia.

Introducción

Uno de los propósitos de la enseñanza de la Historia es desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la realidad social y su devenir (Mineduc, 2013). Contrario al paradigma decimonónico del aprendizaje, como la recepción pasiva de datos transmitidos por el profesor, se valora la experiencia educativa como una construcción de pensamiento histórico. Sin embargo, las propuestas didácticas hablan de generar sistemáticamente estas habilidades a lo largo de todo el periodo de la enseñanza escolar según las pautas del desarrollo cognitivo, es decir, se establecen progresiones de largo plazo. El gran desafío es instalar estas temáticas en donde no se han trabajado en específico estos elementos, por lo que se considera necesario comenzar desde lo básico en cuanto a habilidades, para así adaptar e instalar nuevas modalidades de enseñanza de la disciplina en cuestión.

En línea con lo anterior, este artículo analiza la puesta en práctica de una propuesta didáctica realizada en un octavo básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago. Esta propuesta busca promover el desarrollo del pensamiento histórico desde la perspectiva pedagógica del constructivismo, donde el profesor pierde protagonismo entregándolo a los estudiantes, quienes generan sus aprendizajes con el docente como guía. Desde el ámbito disciplinario, se trabajó con la historia social, ya que las causas de la Revolución francesa son relativas a las dinámicas sociales y como afectan o se ven afectadas por elementos económicos, políticos e ideológicos.

En particular, la propuesta tiene por objetivo que los estudiantes desarrollen habilidades de explicación causal, como identificar, clasificar y relacionar causas a través de la construcción del Diagrama Espina de pescado y puedan explicar por qué sucedió la Revolución francesa y la complejidad del contexto que la produjo.

¹ Bárbara Emilia Hayet Sáez, Licenciada en Historia Pontificia Universidad Católica, estudiante de último semestre del Programa Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado. Taller de práctica profesional y titulación. Profesor guía: Eduardo Sepúlveda. Santiago, Diciembre 2016.

Referentes y fundamentos teóricos

Pensamiento histórico y causalidad.

El desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes es importante para una comprensión crítica de su entorno y la compleja realidad social. Para ello se consideran ciertas habilidades, las cuales según Santisteban (2010), tienen la intención de dotar a los estudiantes de una serie de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación para que de manera autónoma construyan una representación del pasado. Es decir, el desarrollo del pensamiento histórico está basado en que los estudiantes aprehendan ciertas habilidades en pos de construir aprendizajes significativos. De este modo, los estudiantes generan conciencia como sujetos históricos y elaboran representaciones del pasado para comprender y actuar en su presente. Pues bien, las habilidades específicas a desarrollarse en esta intervención tienen su eje principal en la causalidad histórica, donde la explicación obtiene vital importancia. Prats y Santacana (2011), señalan al respecto, que el desarrollo de la explicación histórica ayuda a comprender la complejidad de cualquier proceso histórico.

La comprensión de la causalidad para Ayala y Zurita (2013), es esencial en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que proporciona un código para leer, interpretar y analizar lo histórico. Vale decir, la comprensión del pasado va más allá que revivir aquello que ya fue, sino que se involucra además la interpretación, la explicación, y el análisis de los sucesos. Según estos autores, la causalidad histórica como modo de razonamiento “permite esgrimir en los estudiantes herramientas metacognitivas, necesarias incluso para su desenvolvimiento en el mundo” (Ayala y Zurita, 2013, pp. 268). En este sentido, para comprender el pasado es necesario explicarlo, y para poder explicarlo hay que considerar que los hechos o procesos históricos poseen variadas causas que influyen en que sucedan. Así, la concepción de la Historia como datos o hechos pasados estáticos que no son necesarios comprender, pasan a convertirse en contenido digno de cuestionar por los estudiantes para generar una interpretación y/o explicación.

El trabajo de las explicaciones causales deben darse desde una perspectiva multicausal. Al respecto, Chapman (2013) citado por Domínguez (2015, pp. 110) establece que una explicación causal en historia debe esencialmente considerar la multicausalidad, donde el trabajo de clasificar y jerarquizar las causas aporta un panorama esclarecedor para una explicación. Son finalmente las causas y el efecto que se pretenden explicar, las que conforman una red compleja de conexiones con influencias recíprocas o interacciones. En esta línea, la metodología de trabajo causal que involucre todos estos elementos, se debe considerar primero la identificación de causas y efectos -junto a su definición conceptual-, para en un segundo momento dar paso a la clasificación, jerarquización y explicación histórica multicausal.

Sin embargo, los principales problemas al abordar la causalidad en la enseñanza de la historia, se relacionan con que los estudiantes muestran la tendencia a personalizar las circunstancias causales y atribuir los motivos personales el peso fundamental de la explicación. Es decir, no consideran necesariamente importante el contexto en el que se desarrollan las acciones de las personas en aspectos sociales o económicos que condicionan esos “motivos”. Por tanto, una “enseñanza consciente de la utilización de las destrezas de explicación causal(...) ayudará a los alumnos a entender mejor los hechos humanos y sociales, en el pasado y en el presente” (Domínguez, 2015, pp. 102).

Por otro lado, se ha establecido niveles de explicación causal de los estudiantes:

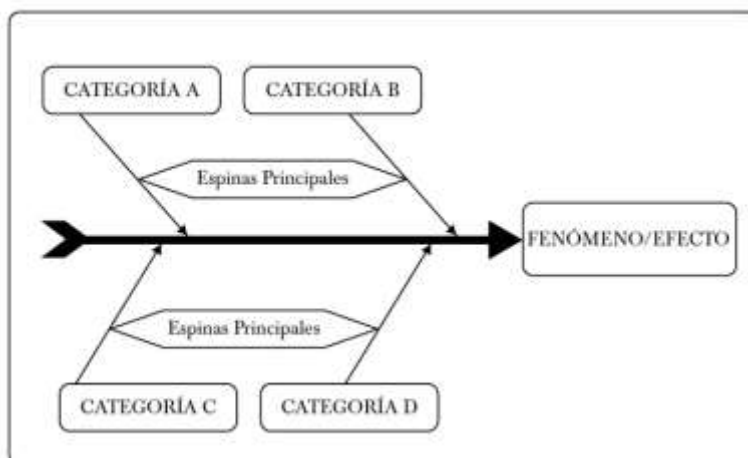
NIVEL I	No hay causas, sólo hechos. Incoherencias, contradicciones, explicaciones tautológicas.
NIVEL II	Secuencia (a veces suma) de factores indiferenciado y unidos por nexos simples. Explicaciones simplistas y estereotipadas.
NIVEL III	Interdependencia parcial entre causas. Nexos múltiples, pero de una sola dirección. Explicaciones simples pero bien orientadas.
NIVEL IV	Interdependencia plena con nexos de doble dirección entre causas. Buenas explicaciones pero limitadas a datos disponibles.
NIVEL V	Explicación contextualizada y enriquecida por conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos.

Estos niveles constituyen tanto un modelo de progresión como también una herramienta para diseñar actividades y evaluaciones. Incluso, la puesta a prueba de esta categorización puede dar luces de su confiabilidad en su aplicación en distintos contextos escolares.

Diagrama Espina de Pescado

Para contribuir inicialmente al desarrollo del pensamiento histórico a través de la explicación causal, el centro de la propuesta estuvo dado en el soporte gráfico, es decir, en la utilización del modelo Espina de pescado, ya que se considera que introducir una temática nueva como lo es la causalidad, debe ser a partir de un procedimiento que especifique los pasos para lograr un objetivo para que sea comprensible por todos los estudiantes y que éstos logren adquirir habilidades de orden superior tales como explicar y sintetizar.

En concreto, la enseñanza de la causalidad se desarrolla en torno al Diagrama Espina de Pescado, el cual representa la relación entre un efecto y todas sus posibles causas. Según Ayala y Zurita (2013) este diagrama tiene aplicabilidad en Historia porque además de evidenciar la relación entre un efecto con sus causas, diferencia causas primarias y secundarias, lo que permite realizar una articulación jerárquica e interrelacionada de las causas involucradas en el desarrollo de un fenómeno. Dentro de las características de este diagrama, se plantea que posee una potencia comunicativa, ya que la imagen visual que presenta causas organizadas y jerarquizadas, facilita la formulación de explicaciones causales. Entonces, el propósito de este modelo gráfico es que los estudiantes puedan visualmente organizar su



Modelo Diagrama Espina de Pescado. En Ayala y Zurita (2014) p. 275

explicación.

La imagen representa el modelo del diagrama en cuestión, el cual en base a categorías, que son consideradas como causas principales, pretende explicar un fenómeno o efecto. Cada categoría también posee causas que la explican, y en ese punto es donde obtiene sentido la jerarquización y relación entre causas.

Este modelo gráfico se considera necesario de aplicar si se aborda por primera vez de forma explícita la enseñanza de la causalidad. A partir de sus características ya descritas, este ejercicio estructura las relaciones causa-efecto de forma ordenada, para que los estudiantes observen una manera lógica de organizar una explicación causal, en donde cada causa en particular se produce también por factores relacionados. De esta forma, los estudiantes organizan jerárquicamente una explicación causal.

La Historia social: “Historia de la sociedad en su conjunto”

Los fundamentos disciplinares que sustentan esta intervención didáctica son relativos a un posicionamiento desde la Historia Social surgida en el siglo XX posterior a la “Revolución de los *Annales*”, que abrió el campo de lo histórico fundamentalmente político y episódico a uno que estudiara la interrelación entre el individuo y la sociedad. Así, la Historia Social tiene como objetos de estudio “las estructuras, clases y grupos sociales, las categorías socio-profesionales, las mentalidades, las ideologías o las representaciones mentales de los grupos humanos” (Grez, 2004, pp.5). Este posicionamiento de la historia involucra entonces, sin negar el rol de las personalidades (porque ellas existen, y muchas son sobresalientes), el énfasis en las fuerzas y sujetos colectivos. (Grez, 2004). Los aspectos económicos y políticos son entendidos bajo la perspectiva social, es decir, en base a su influencia en el desarrollo de las dinámicas sociales.

Esta propuesta toma en consideración especialmente al historiador francés del siglo XX Albert Soboul, el cual desde esta perspectiva estudió la Revolución francesa. Bajo su mirada, las dinámicas sociales explican este proceso pues:

Son los antagonismos entre las clases los que explican el origen, el carácter y los resultados de la Revolución Francesa. Esta culminó en una transformación profunda de las estructuras sociales, de signo antifeudal, anti-aristocrático y burgués. Los cambios en el Estado, en la política exterior, en la política económica y social son examinados en directa relación con los cambios en la composición social de los grupos en el poder y de las sucesivas y cambiantes alianzas establecidas (y disueltas) a lo largo del período revolucionario. (p. 24)

Específicamente para esta intervención didáctica, los contenidos curriculares a desarrollar son las causas de Revolución Francesa, y en concordancia con lo dicho hasta aquí, la perspectiva social permite rescatar diversos elementos que puedan explicar el contexto en el que surgió este proceso histórico y responder por qué sucedió en Francia durante el siglo XVIII. Esto implica que los estudiantes construyan un amplio panorama sobre la situación en Francia previo al desarrollo de este proceso, que sea base para su explicación causal.

Constructivismo y Enseñanza para la comprensión.

El constructivismo es un paradigma acerca del conocimiento, que plantea la idea que el individuo, o en este caso el estudiante, en aspectos cognitivos, sociales y afectivos, no es un producto del ambiente o de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, que se produce en la interacción de aquellos aspectos (Carretero, 1993). Por lo tanto, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que se constituye a partir de las representaciones que el estudiante ha desarrollado en interacción con su entorno. En concreto siguiendo a Ausubel; para que el estudiante pueda adquirir conocimientos, son necesarias las experiencias significativas de aprendizajes, que se logran tomando en consideración lo aprendido previamente, para que el estudiante establezca nuevas relaciones con lo aprendido (Carretero, 1993). Consecuentemente, estos elementos son importantes para el desarrollo de un proceso educativo que tenga la atención puesta en las experiencias de los estudiantes y sus aprendizajes y así, se fomente una percepción de la historia como explicativa, considerando el pasado como un conocimiento abierto y discutible, y no limitado a la mera visión descriptiva (Fuentes, 2002, pp. 65). En definitiva, el constructivismo en Historia permite

Consecuentemente a estas concepciones resulta lógica la aplicabilidad del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), pues plantea que la comprensión es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (Stone, 1999). Entonces, es la capacidad de desempeño flexible, donde aprender del pasado con una aplicabilidad al presente otorgaría la flexibilidad necesaria que significa comprender. Los docentes por añadidura, pierden su rol de informantes y examinadores para ser facilitadores del aprendizaje. El modelo de la Enseñanza para la comprensión se define como un tipo de constructivismo ya que en línea con el enfoque “desafía la idea de que el aprendizaje sea información concentrada, replantea el rol del docente (...) y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir la comprensión” (Stone, 1999). De esta manera, elementos que pertenecen a este modelo como la selección de tópicos generativos, la definición de metas de comprensión claras y conocidas por los estudiantes y también desempeños que demuestren lo aprendido guiaron la construcción de la planificación de la unidad didáctica.

Diagnóstico del contexto educativo

Para contextualizar el entorno en el cual se desarrolló la intervención pedagógica, se realizó un diagnóstico previo a nivel de la institución y a nivel de aula, a partir de revisión de los documentos oficiales del establecimiento y la reflexión en torno a la observación de clases contenida en un Cuaderno de Campo, además de la aplicación de un Taller de Causalidad en el que se obtuvieron datos acerca de la comprensión causal de los estudiantes.

Institución

El establecimiento educacional en el que se realizó la intervención es de tipo particular subvencionado, de estrato medio bajo y dependencia científico-humanista. Se ubica en la comuna de Santiago. Es administrado por una congregación religiosa.

Los principios educacionales planteados en los discursos institucionales se organizan en torno a tres ámbitos: pastoral/valórico, centrado en el evangelio y el ejercicio de valores cristianos, la convivencia y por último el ámbito académico (Manual de Convivencia, 2015, p. 4). En este marco, se define la visión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, respecto a la concepción de estudiante y de profesor. Si bien su misión educativa plantea la importancia del ámbito religioso, valórico y pastoral, también se valoran elementos laicos como la ciudadanía participativa. Conjugando ambas dimensiones, el proceso educacional se entiende en base a la participación activa de los estudiantes y el rol del profesor como

mediador en los aprendizajes (Manual de Convivencia, 2015), para de este modo, “formar personas que lleguen a ser ciudadanos responsables y participantes en una sociedad democrática”(Proyecto Educativo Institucional, 2014, p. 11).Estos elementos discursivos, dan pie a desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que no necesariamente sigan una lógica conductista, donde el estudiante sea un mero receptor de información y tenga reguladas sus conductas. Sino a un escenario donde el estudiante tenga un rol participativo o activo de su aprendizaje y el profesor actúe como mediador en él, no como fuente única de conocimiento a enseñar.Sin embargo, al no relacionar en los discursos institucionales alguna asignatura en particular, ni esclarecer un método concreto de enseñanza, no queda claro cómo debe llevarse a cabo.

Nivel de aula

Para diagnosticar las fortalezas y debilidades a nivel de aula, se realizó una observación de las clases de Historia, se revisaron los cuadernos de los estudiantes de forma sistemática y se realizó un Taller de Causalidad. El curso en el que se implementó la unidad fue un octavo básico de 39 estudiantes formado por 14 mujeres y 25 hombres.

El promedio de notas en Historia la primera parte del año fue de 4,2, promedio en el cual un 41% de los estudiantes obtuvo promedio bajo 4,0, un 36% entre 4,0 y 5,0 y tan solo un estudiante obtuvo promedio sobre 6,0.

A nivel conductual, el curso presenta graves problemas de comportamiento. Constantes interrupciones al desarrollo de las clases de Historia en general, no permiten un ambiente propicio para el aprendizaje. En las clases observadas se evidenció efectivamente esta dificultad, pues se pierden al menos diez minutos en normalizar los comportamientos de los estudiantes para dar inicio a las clases, esto sumado a los permanentes llamados de atención en su desarrollo. Por un lado, hay dos grupos de estudiantes, el primero formado por 4 hombres y el segundo por 2 mujeres y 2 hombres, quienes son los que interrumpen las clases debido a que juegan entre ellos, se ponen de pie, o utilizan su celular. Por otro lado, hay un grupo formado por 3 estudiantes que se diferencian de los anteriores pues tienen mejores calificaciones y el llamado de atención mejora su comportamiento de forma momentánea. El resto del curso también se distrae con facilidad, incluso es normal encontrarlos realizando actividades de otras asignaturas (Cuaderno de Campo, 05/09/2016).

Según Oliva (1990), estas características son propias de la edad: la disminución del rendimiento académico, la menor motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clase o el abandono de la escuela son fenómenos que se desarrollan en este periodo “ad portas” de la educación secundaria. El escenario formado por el comportamiento de los estudiantes de este curso, es, desde el punto de vista de la psicología evolutiva, lo esperable. Incluso, Eccles y otros (1993) citado por Oliva (1990) señala que “la responsabilidad es del sistema educativo por su incapacidad para ajustarse a las nuevas necesidades del adolescente”. Por lo tanto, hay que tomar en cuenta la etapa de desarrollo que viven y potenciar la interacción entre los estudiantes proponiendo actividades desafiantes que partan desde lo cotidiano, de modo que se comience la experiencia educativa a partir de la motivación.

Respecto a las concepciones de Historia de los estudiantes, esta se percibe en general como un conocimiento cerrado y exacto de hechos, es decir, comprenden la Historia como una disciplina científica (Fuentes, 2002). Estas ideas se concretan en el curso a través de la alta valoración que le otorgan al Texto de Estudio y a las explicaciones del profesor, donde el conocimiento se presenta dado, sin oportunidad de cuestionar o interpretar ellos mismos. En una pregunta de la Encuesta aplicada sobre

métodos de estudio presentado en la Imagen 1, se confirma esta idea. De los 36 estudiantes encuestados, 28 afirman que lo más importante para aprender Historia es leer el Texto de Estudio y cuaderno, y escuchar las explicaciones del profesor. Si bien solo 4 estudiantes reconocen que memorizar es lo más importante, es asimismo una actividad donde el conocimiento se percibe estático. Por otro lado, sólo dos estudiantes reconocen la importancia del aprendizaje colaborativo, lo que a nivel de grupo curso, da cuenta de la poca disposición de aprender de sus pares. Por esta razón, se considera necesario para esta intervención potenciarlo para que los estudiantes reconozcan y respeten opiniones y visiones divergentes, aprendiendo de sus pares.

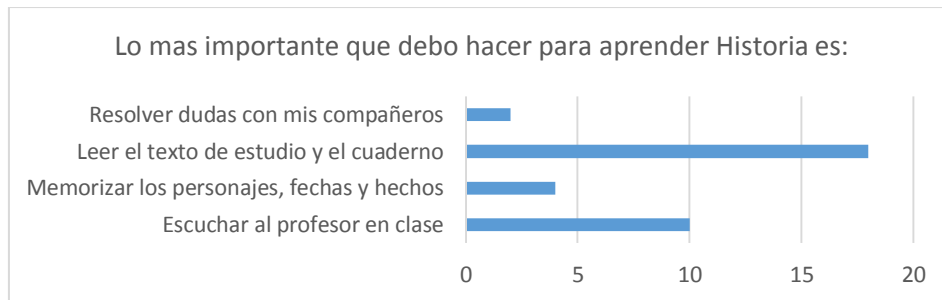


Imagen 1: Encuesta a estudiantes.

Por otro lado, los cuadernos de los estudiantes fueron revisados, y la información obtenida fue categórica: lo anotado en los cuadernos es exactamente lo que el profesor escribe en la pizarra y en ningún caso corresponde a una toma de apuntes. La Imagen 2 muestra lo escrito en la pizarra el día 22 de agosto de 2016 y las imágenes 3 lo escrito por un estudiante. Esto demuestra, junto con otros elementos, que en la cultura del curso existe un locus de control externo, dominado por el docente que es el responsable casi exclusivo de los aprendizajes.

Imagen 2: Escrito en la pizarra.

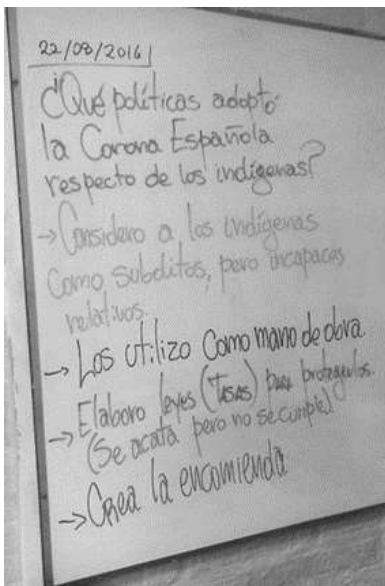
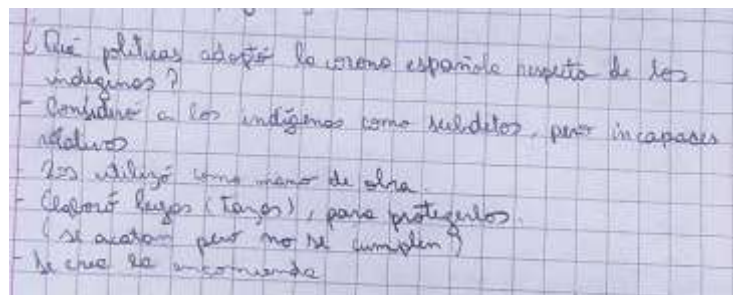


Imagen 3: Escrito en el



cuaderno de un alumno.

Con respecto al dominio de conceptos propios de la Historia, se escogió el tema de la causalidad porque es primordial en ella el cuestionamiento, la deducción e interpretación; elementos que no constituyen características del aprendizaje de los estudiantes analizados según lo descrito anteriormente. El objetivo del Taller de Causalidad era Identificar, explicar y valorar conexiones causales del Descubrimiento de América, un contenido que había sido enseñado con anterioridad. Las preguntas eran relativas a determinar y explicar conexiones entre causas, y además jerarquizar de manera fundamentada. La actividad se desarrolló en el contexto de un Esquema de conexiones causales, donde las causas fueron presentadas y los estudiantes debían establecer relaciones y luego explicarlas. En línea con los planteamientos de Domínguez (2015), se establecieron niveles de explicación causal, habiendo cinco niveles a partir de los cuales se puede clasificar la comprensión de los estudiantes.

De 34 estudiantes que realizaron la actividad, 14 de ellos se ubicaron en el Nivel I, muchas veces no siendo capaces de diferenciar una causa de un efecto, desarrollaron explicaciones tautológicas, por ejemplo en las respuestas de los estudiantes: “La conexión que tienen es que (las causas presentadas) se complementan” (Alumno Octavo Básico), o “Que gracias a eso (las causas presentadas) se hicieron los viajes de descubrimiento y posteriormente el descubrimiento de América” (Alumno Octavo Básico). Por lo tanto, sobre el 40% de los estudiantes, no logra explicar causalmente un fenómeno teniendo presentes las causas de aquello.

Otros 12 estudiantes fueron situados en el Nivel II, donde las causas son indiferenciadas y unidas por nexos simples: “Porque en las tres (las causas) se habla de viajes” (Alumna Octavo Básico) o “La conexión que tienen entre ellas (las causas) es que todas buscan rutas comerciales” (Alumna Octavo Básico). El avance de este nivel respecto al anterior es que se reconocen vínculos entre causas, pero son indiferenciadas y básicas, no alcanzan a desarrollar una explicación causal.

Tan solo 8 estudiantes se ubicaron en el nivel III, donde ya se dilucida una interdependencia entre causas, aunque parcial: “La conexión que hay entre estas (las causas) es que los viajes de exploración eran necesarios para encontrar riquezas y así tener más poder entre otros imperios” (Alumno Octavo Básico). Este nivel intermedio en la escala de Domínguez, es ocupado por el 23% de los estudiantes. En este estadio, los estudiantes reconocen que hay causas que se relacionan o influyen para el desarrollo de cierto fenómeno, pero no construyen una explicación integral.

En cuanto a los Niveles IV y V, se puede establecer que están ausentes en el curso analizado: los estudiantes no logran explicar en base a la comprensión de una interdependencia plena y contextualizada entre causas, tampoco aplican conceptos interpretativos.

Luego de analizados los resultados de esta evaluación diagnóstica mediante el Taller de Causalidad, se puede establecer que más del 40% de los estudiantes no poseen conocimiento conceptual de causa-efecto, por lo tanto están limitados a explicaciones incoherentes. Se establece debido a lo anterior, que previo a desarrollar un trabajo de explicaciones causales respecto a contenidos de Historia, es necesario que los estudiantes aprendan conceptos básicos de causa-efecto. Por otro lado, para lograr un aprendizaje significativo, se presenta el desafío de normalizar el comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de las clases y la capacidad de motivación.

En síntesis, a partir de la evidencia obtenida del diagnóstico del curso, se pueden inferir dos elementos: primero que los estudiantes no comprenden la complejidad de los procesos en Historia, y segundo, la causalidad como procedimiento no se ha sido trabajada sistemáticamente. En base a esto se plantea la siguiente problemática: ¿Es posible generar en todos los estudiantes un razonamiento histórico que

explique relaciones multicausales de la Revolución francesa, a partir de un diagrama que integre y/o sintetice destrezas cognitivas de explicación causal?

Fundamentación y descripción de la unidad didáctica.

El diseño de la unidad didáctica tiene su fundamento en el modelo de Enseñanza para la Comprensión (Stone, 1999), el cual influido por el enfoque constructivista, plantea que son los estudiantes los protagonistas del proceso educativo, pues son ellos los que construyen el aprendizaje. La unidad se sustenta en el Currículum Nacional correspondiente a Octavo año básico relativos a la unidad N°3 titulada “Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, Revolución e Independencia”. Los Objetivos de Aprendizaje seleccionados a partir de las Bases Curriculares están constituidos en tres ejes:

Objetivo de Aprendizaje (OA):	A) Organizadores temáticos	Analizar como las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.
	B) Habilidades	Aplicar habilidades de pensamiento crítico como establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos.
	C) Actitudes	Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.

En base a aquellos objetivos curriculares, se diseñó una unidad titulada “*Multicausalidad en la Revolución Francesa, explicación histórica a través de un Diagrama*”, en la cual, aspectos curriculares y de planificación son los siguientes:

Problema y pregunta problematizadora para abordar la Unidad

Para comprender la complejidad de los procesos en Historia, los estudiantes deben manejar una variedad de habilidades de pensamiento histórico, siendo una de las principales las destrezas cognitivas de explicación causal. Según Domínguez (2015), estas destrezas incluyen identificar causas, clasificar causas según distintos criterios y analizar conexiones entre causas y consecuencias, entre otras.

El curso al cual está dirigido este diseño didáctico, no maneja en general estas destrezas: 14 de los 33 estudiantes diagnosticados confunden causa y consecuencia o explican de manera redundante (utilizando como respuesta el enunciado con el cual se pregunta), otros 14 son capaces de realizar nexos simples unidos a explicaciones simplistas; y por último, solo 5 estudiantes interrelacionan parcialmente causas para una explicación simple, pero bien orientada.

Ante este panorama, se pueden inferir dos elementos: primero que los estudiantes no comprenden la complejidad de los procesos en Historia, y segundo, específicamente respecto a la causalidad como procedimiento, que no se ha sido trabajada sistemáticamente. El desafío particular de un trabajo de causalidad ante la variedad de niveles cognitivos de los estudiantes, es producir un razonamiento a partir del análisis de

relaciones causales, lo cual es de orden superior.

El contenido en base al cual se diseña la unidad didáctica (Revolución francesa) posee una riqueza para trabajar causalidad ya que es un proceso en el cual influyen una multiplicidad de factores, de larga data e inmediatos, de diferentes ámbitos, los cuales se interrelacionan y explican los hechos.

En base a lo anterior,

¿Es posible generar en todos estudiantes un razonamiento histórico que explique relaciones multicausales de la Revolución francesa a partir de un diagrama que integre y/o sintetice destrezas cognitivas de explicación causal?

Tópicos Generativos principales: Revolución, relaciones causales, multicausalidad, explicación histórica.

Metas generales de la Unidad:

1.- Declarativa: Explicar por qué sucedió la Revolución francesa -comprendida como un fenómeno multicausal- a través de la aplicación de un modelo gráfico de trabajo.

2.- Procedimental: Identificar, clasificar y relacionar causas gráficamente en un esquema de relaciones causales.

3.- Actitudinal: Respetar visiones distintas y tolerar el pensamiento divergente.

Esta unidad se planificó para ser realizada en 12 horas pedagógicas, cuya secuencia didáctica se dividió en tres fases. La primera correspondió a una introducción conceptual de revolución y causalidad histórica junto con el modelo gráfico de explicación causal. La segunda trató sobre las causas de la revolución francesa, mediante pequeñas exposiciones del profesor que fomentaba un razonamiento causal, puesto que en cada clase los estudiantes identificaban las causas, de distintos ámbitos, que se relacionan al proceso de la Revolución Francesa. La tercera y última fase constituyó una síntesis de las causas, aplicación y explicación del fenómeno histórico a partir del Diagrama espina de pescado. Como se puede apreciar, la secuencia didáctica aumenta gradualmente la complejidad de los objetivos de aprendizaje en las tres fases, desde el “definir”, pasando por el “comprender”, para concluir con “explicar”. A continuación se presenta un cuadro resumen de la planificación clase a clase:

Clase	Objetivo	Fase
1	Definir el concepto de revolución.	1. Introducción conceptual
2	Definir el concepto de causalidad y su importancia en la comprensión del pasado.	
3	Comprender la multicausalidad.	
4	Aplicar un modelo de explicación causal.	
5	Describir la sociedad francesa del Antiguo Régimen.	2. Causas de la revolución francesa
6	Comprender las causas de la crisis social en Francia durante el siglo XVIII.	
7	Definir el concepto de Ilustración.	
8	Comprender la Ilustración como causa ideológica de la Revolución francesa.	
9	Comprender la crisis del sistema económico de Francia durante el siglo XVIII.	
10	Comprender la crisis de subsistencia y déficit fiscal como causa del fin la monarquía.	
11	Sintetizar las causas de la Revolución Francesa mediante la construcción del diagrama Espina de pescado.	3. Síntesis y aplicación del

12	Explicar las causas de la Revolución francesa mediante la formulación de argumentos causales.	modelo de explicación.
----	---	------------------------

La fase introductoria de la unidad se dividió en dos partes, la primera relativa al concepto de revolución, donde se consideró las experiencias de los estudiantes y sus conocimientos previos, a partir de allí se complejizó el concepto mediante la presentación de distintas imágenes relativas a diferentes tipos de revoluciones (en formato Power Point), para que finalmente los estudiantes definieran el concepto de revolución y sus características. Para cerrar esta sección, se realizó un análisis de fuentes con el objetivo de definir precisamente la Revolución francesa. Por otro lado, a través de una guía de ejercicios, la segunda parte de la fase introductoria consistió en construir los conceptos de causa y efecto, abordado desde la perspectiva de la experiencia, ya que mediante ejemplos cotidianos se pretendió que los estudiantes generaran una sistematización de los conocimientos conceptuales de causalidad y multicausalidad tanto en la vida cotidiana como en el estudio de la Historia. También se presentó en la guía ejercicios de construcción de argumentación causal a través de dos conectores “porque” y “por lo tanto” para guiar el modo de explicación. La conclusión de esta etapa, aludió a la aplicación del Diagrama Espina de Pescado con una temática simple, el objetivo era evaluar la estructura del diagrama más que el contenido en sí, para posteriormente aplicarlo al análisis causal de la Revolución francesa. En la evaluación de la aplicación procedimental se tomó en cuenta la secuencia identificación-clasificación-relación de causas.

En la segunda fase de la unidad para fomentar el aprendizaje colaborativo, se realizó actividades grupales y en pareja, con análisis de textos diferentes para que de ese modo los estudiantes participaran y trabajaran en equipo. También se realizó una actividad de representación tipo juego de rol donde cada estudiante, leyendo fuentes primarias, adquiriera conocimientos acerca de las características del antiguo régimen y después representar la Asamblea de los Estados Generales. Sin embargo, también hubo momentos de exposición, donde se ponía énfasis en la problematización y preguntas contrafactuales a los estudiantes, para desarrollar un razonamiento de tipo causal. Para evaluar desempeños en esta sección, se determinó que en cada sesión (dos horas pedagógicas) la segunda parte se iba a ocupar en ejercitar la construcción del diagrama para sintetizar las causas identificadas durante la clase, que estaban clasificadas por ámbitos. De esta manera, al final de cada sesión, y utilizando una guía de trabajo, los estudiantes construyeron una “espinas del pescado” que diera cuenta de la identificación y relación entre las causas que ellos aprendieron, y también la construcción de “argumentos causales” que relacionaran causa y efecto a través de los conectores. Además cada clase al comienzo, recordaba el trabajo de la sesión anterior y se establecían relaciones causales entre distintos ámbitos.

La tercera y última fase del diseño, consistió en una síntesis del trabajo causal realizado durante la unidad mediante la elaboración del Diagrama Espina de Pescado, que incorporara todas las causas estudiadas. Para fomentar el trabajo causal, se presentó un texto adaptado de un Libro de Estudio escolar, así los estudiantes se centraban solamente en la identificación y relación de las causas dadas (que ellos ya habían comprendido en el desarrollo de la unidad) para luego dar paso a una explicación a través de la construcción de argumentos causales. Para evaluar los desempeños de esta evaluación final, se diseñó una rúbrica (ver Anexo 1) cuyos criterios evaluativos tomaron en cuenta el conocimiento procedimental sobre el declarativo mediante la identificación, clasificación, relación y explicación de causas. También se aplicó una autoevaluación de la unidad en tanto comportamiento y desempeño.

Finalmente, en cuanto a los instrumentos y recursos didácticos utilizados para el aprendizaje corresponden Guías de trabajo causal, Presentaciones Power Point, imágenes, videos, análisis de textos y representaciones históricas. La modalidad de las clases de esta unidad fue reconocer conocimientos

previos, una breve exposición de los temas a tratar, trabajos individuales, en pareja y grupales y finalmente una síntesis gráfica de las causas aprendidas en cada sesión construida a través de la aplicación del diagrama.

Síntesis de la implementación y resultados de aprendizaje

El desarrollo general de la unidad tuvo complicaciones en cuanto la normalización de los comportamientos de los estudiantes, lo que significó dificultad en construir un ambiente propicio para el aprendizaje. La modalidad dinámica de las clases, no produjo motivación de todos los estudiantes, sino que la novedad de las actividades en un primer momento los sobre estimulaba. Sin embargo, a medida que se llevaban a cabo las clases, el comportamiento fue mejorando notoriamente y los estudiantes se adaptaron al tipo de trabajo propuesto. El mal comportamiento en la primera fase de la unidad, se considera más bien como un desajuste respecto a la modalidad habitual de las clases de historia.

Por otro lado, fue relevante la subestimación de los tiempos diseñados con los finalmente requeridos para desarrollar cada clase, lo que afectó principalmente los cierres, habiendo ocasiones en las cuales no se evaluó de manera sistemática los desempeños de todos los estudiantes. Si bien la planificación tuvo modificaciones en su desarrollo, pues algunas actividades se acortaron y otras no se realizaron, se decidió privilegiar la comprensión de los estudiantes en la medida de lo posible. Por eso en algunos momentos las guías no fueron completadas en su totalidad y en las clases siguientes se retomaban como síntesis de lo aprendido.

Por último, lo que causó gran motivación en los estudiantes, fue que se recurriera constantemente al presente para explicar la situación del antiguo régimen, en los aspectos ideológicos con la ilustración, los sociales y económicos. Por lo tanto, además de una lógica explicativa de la causalidad, las exposiciones de la profesora produjeron relaciones del pasado con el presente en tanto continuidad y cambio.

Para analizar los resultados de aprendizaje, se ha seleccionado a tres estudiantes para definir su nivel de progresión personal a lo largo de la unidad y posteriormente se presentan los datos a nivel general de los resultados finales de aprendizaje. Los estudiantes seleccionados serán a partir de ahora “Estudiante A”, “Estudiante B” y “Estudiante C” sin considerar su género.

Para contextualizar sus resultados particulares, las características de estos estudiantes son las siguientes: Estudiante A no pone atención a las clases, muestra desinterés de la disciplina de Historia y del estudio en general (Cuaderno de Campo, 2016), además es evaluada diferencialmente y está en tratamiento con especialista. El estudiante B si bien se distrae en algunas ocasiones, muestra gran interés por la modalidad de clases y de los contenidos de Historia, pertenece a un grupo del curso que frecuentemente hace desorden pero esto no es una dificultad para su aprendizaje (Cuaderno de Campo, 2016). El Estudiante C, frecuentemente es un foco de distracción del grupo curso por su personalidad extrovertida, hace reír a sus compañeros con sus comentarios en clase, sin embargo muestra gran interés por los contenidos de Historia, pero en las evaluaciones no desarrolla lo solicitado.

El cuadro a continuación, establece los niveles de explicación causal en las distintas evaluaciones en la unidad didáctica de cada estudiante:

Estudiante/Evaluación	Diagnóstica	Intermedia	Final
Estudiante A	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1
Estudiante B	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 4
Estudiante C	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 3

Como se puede apreciar, respecto a la evaluación diagnóstica, dos de los tres estudiantes aumentan su nivel cognitivo relativo a las explicaciones causales a excepción del Estudiante A que no aumenta su nivel de explicación causal durante el desarrollo de la unidad. Se ha seleccionado al estudiante A y estudiante B para analizar con mayor detalle los resultados de aprendizaje en la evaluación final correspondiente a la construcción del diagrama Espina de Pescado.

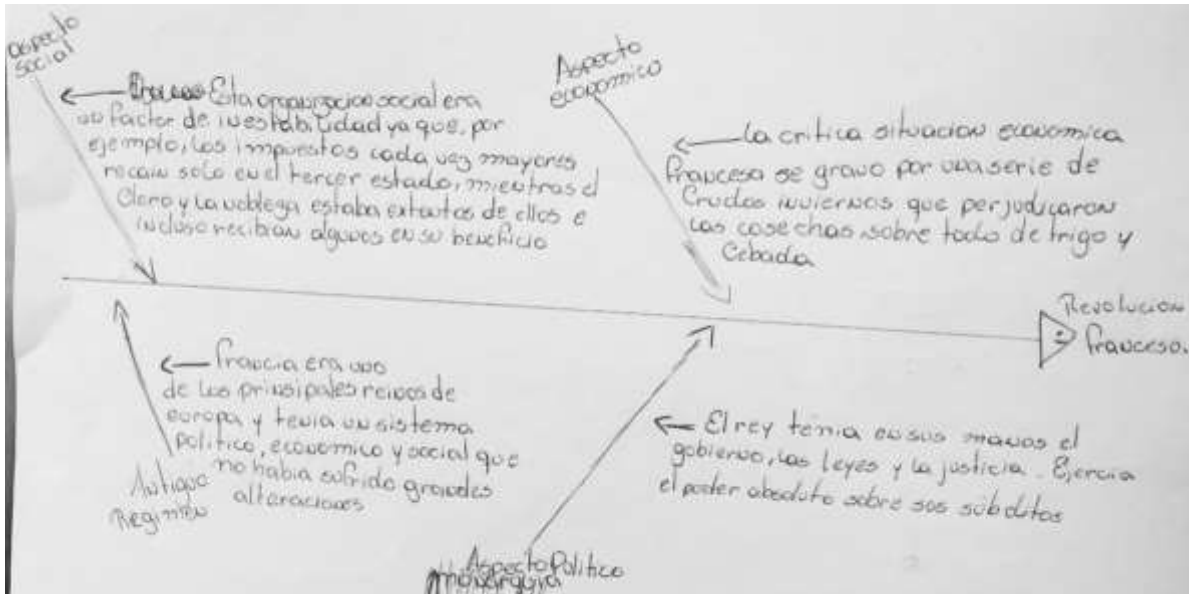
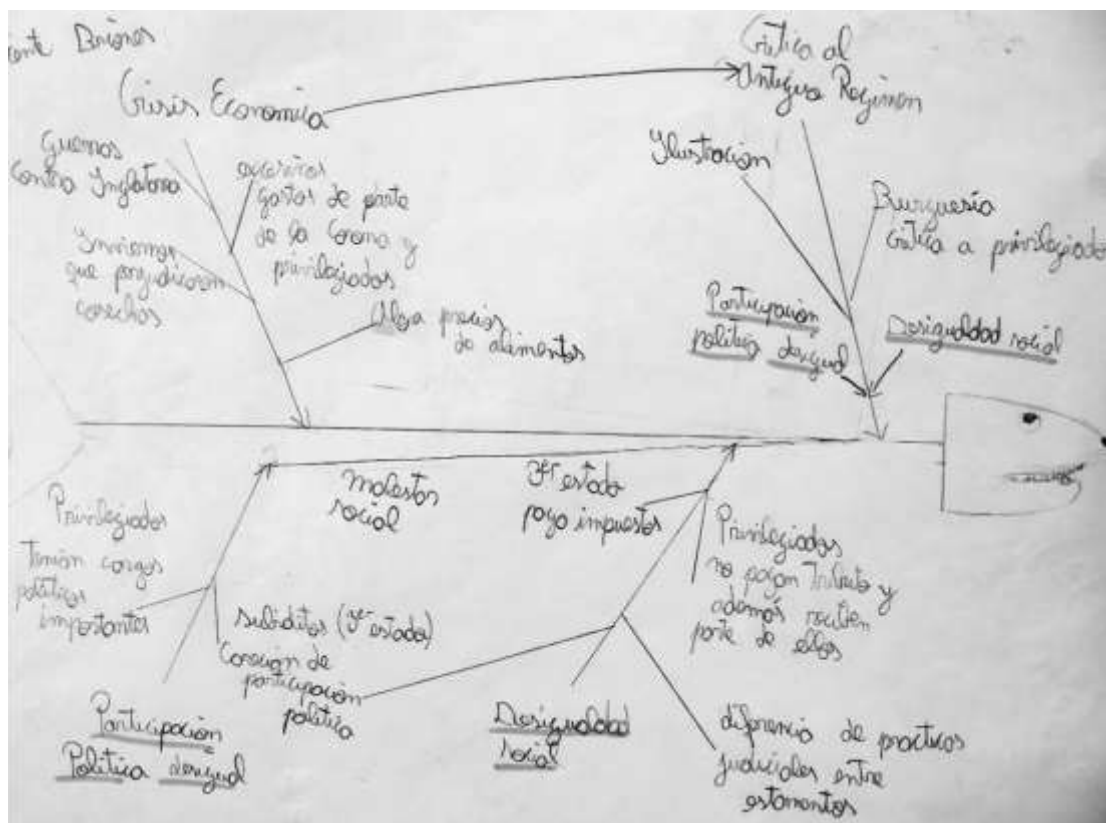


Diagrama Estudiante A

El estudiante A selecciona fragmentos del texto entregado y los ubica en el diagrama por aspectos, que más bien constituyen hechos y no causas, porque no se presentan secuencias ni relaciones de ningún tipo entre ellas y no hay un análisis ni reflexión que dé cuenta de un razonamiento causal básico. Debido a esto, fue ubicada en el Nivel 1.

Visualmente se ve un diagrama ordenado y puede entenderse como causas de la revolución francesa, pero la verdad es que no hubo un trabajo analítico/reflexivo detrás. En la sección consecutiva de la evaluación, se solicitó a los estudiantes construir argumentos de explicación causal a partir del diagrama construido, sin embargo esta estudiante declaró que no iba a realizarlo porque “no entendía lo que había que hacer” (Cuaderno de campo, 2/11/2016).

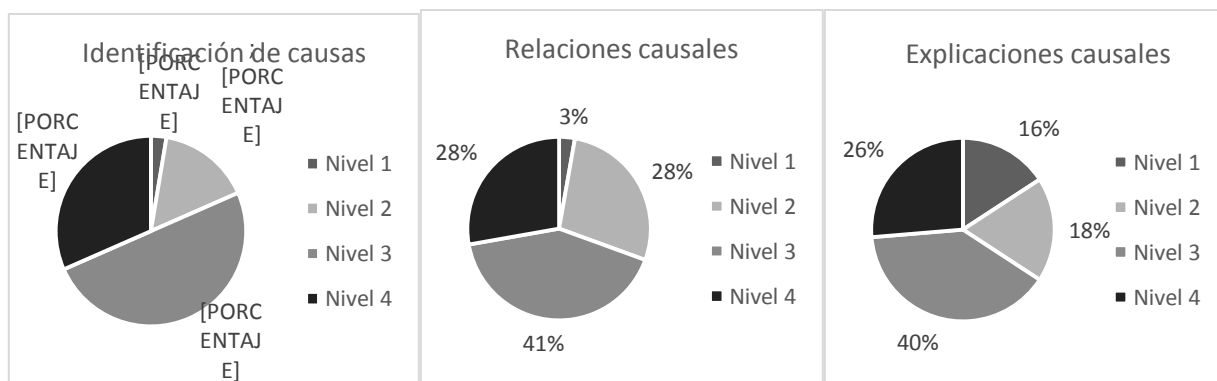
Diagrama Estudiante B



Por otra parte, el Estudiante B construye un diagrama que identifica causas primarias (crisis económica, crítica al antiguo régimen, malestar social, participación política desigual y desigualdad social) que incluyen una serie de causas secundarias y las explican gráficamente. Además se muestra una interdependencia entre causas con múltiples relaciones entre diferentes ámbitos cuyo resultado es un diagrama estructurado que presenta la multicausalidad de la revolución francesa y los complejos nexos entre las causas que la produjeron. Este estudiante pudo jerarquizar las causas y agruparlas en categorías de manera coherente para generar una explicación. En las explicaciones causales construidas por este estudiante, se demuestra el alto grado de relaciones causales establecidas: “La revolución francesa se originó a causa del malestar social y la crítica que existía al antiguo régimen porque había una participación política desigual, que hizo que algunos sectores quedaran exentos de la política y otros con poder político y privilegiados”.

En cuanto a los resultados de aprendizaje a nivel general, la elaboración del Diagrama dio cuenta que la enseñanza explícita de la causalidad, multicausalidad y explicación histórica tuvo resultados satisfactorios en los aprendizajes causales. Sin embargo, los objetivos del Diagrama constituyen una

manera básica de abordar la causalidad, debido a su estructura predefinida tanto en el formato y también la manera de generar explicaciones. El diagnóstico y la evaluación final de la unidad ubicó a los estudiantes en los niveles de explicación causal establecidos por Dominguez (2015), lo que da cuenta concretamente del avance de los estudiantes al respecto. Procedimentalmente, se evaluaron tres ámbitos: la identificación, la relación y la explicación causal en la construcción del gráfico y los resultados son los siguientes:



Respecto a la identificación de causas, un 3% del curso se ubicó en el primer nivel, es decir, solo un estudiante no logró identificar causas debido a que solamente copió fragmentos del texto entregado al diagrama. En el nivel 2, se ubica un 16% del curso, corresponde a estudiantes que si bien identifican algunos factores, éstos no se relacionan necesariamente con el efecto. El nivel 3 fue alcanzado por 19 estudiantes, es decir, un 50% del curso identificó causas primarias y secundarias, la dificultad estuvo dada en que las causas identificadas no explicaron el fenómeno en su totalidad, pero este nivel ya constituye un gran avance respecto al diagnóstico. El 31% restante se ubica en el Nivel 4, en el que las causas identificadas dan cuenta de la complejidad del fenómeno en estudio. En definitiva, a pesar que un 19% del curso se ubica en los niveles 1 y 2, de igual manera se puede estimar que la enseñanza de la causalidad tuvo un efecto positivo en los aprendizajes, puesto que existe una identificación de causas lograda por la mayoría de los estudiantes.

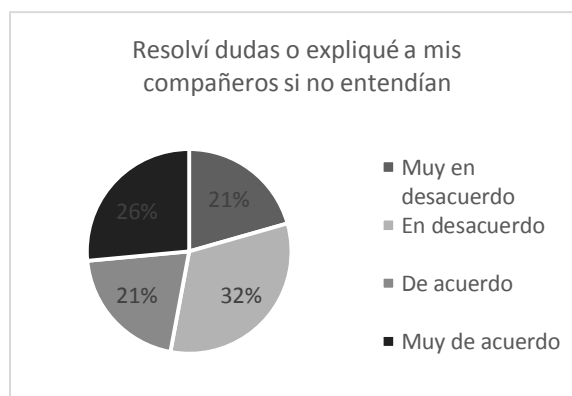
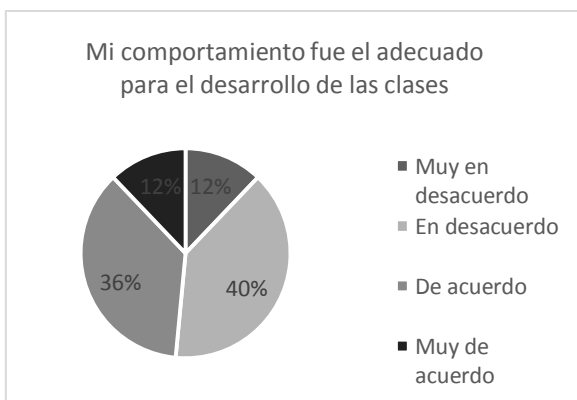
Por otro lado, establecer relaciones causales fue más complejo, puesto que una mayor cantidad de estudiantes se ubicó en el Nivel 2, considerado básico. Los nexos establecidos por estos 10 estudiantes son simples y escasos y no se muestra una secuencia causal. El nivel 3 es representado por el 41% de los estudiantes, cuyos nexos son múltiples pero sin interdependencia. Un 28% logró este objetivo, estos estudiantes fueron capaces de dar cuenta de las múltiples relaciones causales que dan la complejidad al fenómeno en estudio.

Respecto a la explicación causal, es pertinente aclarar que fue el ámbito que más dificultad produjo. A pesar que se presentó una manera estructurada de realizarlo, algunos estudiantes no lograron comprender la manera en que los conectores pudieran relacionar causas con efectos. Esto explica que en los niveles básicos 1 y 2 esté ubicado aproximadamente un 35% del curso. Las explicaciones son inexistentes, tautológicas, o simplistas. Pero un 40% logró una explicación parcial utilizando conectores causales y un 26% una explicación satisfactoria.

El análisis de estos resultados demuestra que las habilidades de identificar, relacionar y explicar van aumentando en dificultad y son progresivas, es decir, para poder relacionar causas, primero hay que identificarlas, y para poder explicarlas, primero hay que establecer relaciones. Esto explica por qué el

81% de los estudiantes que lograron identificar correctamente la causas (Niveles 1 y 2) disminuye a un 46% que es capaz de explicar causalmente.

Se puede determinar, según lo analizado hasta ahora, que tanto los objetivos declarativos como los procedimentales han sido evaluados en su nivel de logro: objetivos declarativos y procedimentales fueron suficientemente logrados por el grupo curso, sin embargo hubo disparidad en los resultados de aprendizaje. Respecto a los objetivos actitudinales declarados, los cuales constituían “respetar visiones distintas y tolerar el pensamiento divergente” fueron aplicados en cada clase, ya que la modalidad era participativa y con trabajos en grupo y/o parejas. No obstante, muchas veces el comportamiento de los estudiantes entorpecía el trabajo colaborativo, pues no tomaban con seriedad aquello que era comentado por algún otro compañero y las instancias de evaluación de estos objetivos no se dieron de manera sistemática. La evidencia concreta disponible a analizar se obtuvo de una autoevaluación aplicada al final de la unidad. Algunas de las preguntas relativas al cumplimiento de los objetivos actitudinales propuestos fueron:



Respecto al comportamiento, casi el 50% de los estudiantes declara que está de acuerdo o muy de acuerdo con su desempeño para el desarrollo de las clases, contra el resto que declaró estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. El hecho que prácticamente el curso esté dividido en dos con sus respuestas, se apreció durante el desarrollo de la unidad, pues efectivamente un número importante de estudiantes no otorgó seriedad al fomento participativo de las clases.

Por otro lado, respecto a la colaboración entre pares, llama la atención el porcentaje de estudiantes que responde estar muy en desacuerdo con algún tipo de cooperación con sus compañeros, el 20% está en esta ubicación, lo que podríamos definir como un aspecto no logrado de esta intervención didáctica. Sin embargo, se valora el hecho que el 47% de los estudiantes tome en cuenta las opiniones y/o conocimientos de sus pares para aprender o apoyar.

Análisis reflexivo y autocrítico de la intervención

Para un análisis autocrítico desde el punto de vista de la enseñanza, se establecen logrados o no logrados los siguientes criterios: estilo de enseñanza, dominio de grupo y decisiones pedagógicas en el aula.

En cuanto al estilo de enseñanza aplicado, se establece que potenciar el locus de control interno a través de trabajos individuales o grupales desplazando el protagonismo hacia los estudiantes, tuvo a fin de cuentas buenos resultados, pues éstos terminaron autorregulando su actividad en clase: se organizaban

en grupos de forma rápida y comenzaban a trabajar de forma autónoma. Si bien fue presentado de esta forma desde el comienzo, para los estudiantes este ritmo distinto de enseñanza generó un quiebre que significó desorden en las clases en la primera fase de la unidad, pero que fue siendo resuelto en la medida que los estudiantes se adaptaban. En resumidas cuentas, desarrollar nuevas estrategias de enseñanza fue complejo debido al hábito que tenían los estudiantes, sin embargo, pudieron adaptarse.

De lo anterior se desprende que el profesor debe poseer un dominio de grupo en diferentes contextos, puesto que muchas veces los mismos estudiantes pueden comportarse o reaccionar de forma diferente debido a factores determinados o indeterminados. Este aspecto se considera no logrado, porque en los momentos que se tensionaba el ambiente en la clase se perjudicaba el desarrollo del proceso de enseñanza, siendo afectado por la ansiedad de control del grupo curso, sobre todo en la fase inicial.

Se concluye en relación con lo analizado, que las decisiones pedagógicas en el aula tienen que ser acorde a una adaptación de lo planificado y volver flexible la enseñanza. Esto requiere importantes habilidades docentes, puesto que muchas veces es necesario tomar decisiones radicales, dejar de lado algunas actividades y potenciar otras, o desarrollar nuevas temáticas a partir de las dudas de los estudiantes. Se tomaron muchas decisiones durante el desarrollo de la unidad, siendo la mayoría adecuadas, como acortar o resumir algunas actividades prácticas, y dar más tiempo para la realización del Diagrama para que todos pudiesen terminarlo. Pero hubo otras al comienzo de la aplicación de la unidad que no fueron las más acertadas, porque la ansiedad produjo que se quisiera avanzar con los contenidos procedimentales en desmedro de la motivación de los estudiantes, sin utilizar estrategias diferentes. Lo que finalmente puede ser criticado como una rigidez a la puesta en práctica de lo planificado.

Plan de mejora y predicciones

A partir de las dificultades expuestas en este proceso de intervención didáctica se establece que un plan de mejora debe tomar en cuenta estos elementos: flexibilidad en la planificación (contar en la planificación con tiempo y otras actividades para las contingencias), incluir al diagrama las consecuencias de la revolución francesa, y en la medida de lo posible, desarrollar un trabajo interdisciplinario con la asignatura de lenguaje para apoyar el tema de la argumentación sin desmedro de los planes y programas de estudio de aquella asignatura.

Las contingencias que suceden en cualquier colegio, pueden estar relacionadas a feriados o actividades internas, sin embargo, en este caso se dieron debido a la dificultad en la normalización de los estudiantes y su desmotivación generalizada con la asignatura. Por lo mismo, se sugiere contar con tiempo extra y actividades diferenciadas para asegurar la motivación en los estudiantes de aprender. En un marco de flexibilidad permanente de la planificación.

También se sugiere incluir en el diagrama las consecuencias de la Revolución francesa, para establecer el nexo con los contenidos posteriores. De hecho se consideró en un primer momento diseñar la planificación de este modo, pero se prefirió el enfoque exclusivo en las causas en vista de la dificultad que significó en los estudiantes reconocer habilidades del razonamiento causal. Sin embargo, haciendo estas mejoras, se aprovecha la lógica causal ya adquirida para integrar más contenido disciplinar y así poner a prueba de modo más desafiante las relaciones causales. También se puede considerar esta mejora con mayor razón si los estudiantes ya tienen aprehendidas algunas nociones básicas de causalidad.

Finalmente se propone para fomentar el desarrollo de argumentos, se trabaje de manera interdisciplinaria con la asignatura de lenguaje y comunicación, ya que “argumentar” es una habilidad situada más cómodamente para los estudiantes en aquella asignatura. En concreto, pueden trabajarse textos de Historia en Lenguaje si corresponde según el Currículum estos contenidos. Sino también un apoyo o taller en las clases de historia por parte del profesor de la asignatura de Lenguaje, de esta manera, los estudiantes podrían sentirse más motivados a aprender y aplicar conocimientos adquiridos en una asignatura diferente.

Conclusión. Síntesis de aprendizajes y desafíos profesionales

La enseñanza de la causalidad debe ser un proceso explícito, permanente y gradual en los años de enseñanza escolar para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes. Sin embargo en el contexto del grupo curso intervenido, como no habían sido partícipes de un proceso de análisis causal, esta unidad constituyó una primera aproximación. En este sentido los objetivos de la evaluación final correspondientes a los de la unidad en su conjunto no fueron ambiciosos, sino que el propósito era que los estudiantes comprendieran y aplicaran conceptos básicos de manera adecuada, lo cual fue logrado en cuanto la identificación y la relación causal, y en menor medida en la explicación.

La construcción del Diagrama Espina de pescado fue un ejercicio gráfico de razonamiento causal que obtuvo buenos resultados. Si bien puede ser criticable por su estructura simple, en realidad las habilidades que son necesarias para construirlo de forma correcta no son cuestiones simples de aplicar para estudiantes de octavo básico que no han tenido un trabajo previo de causalidad.

Por otro lado, respecto a los desafíos profesionales, corresponde señalar que crear un ambiente propicio para el aprendizaje en contextos complejos es la principal tarea pendiente. A pesar de haber tenido una comunicación explícita con los estudiantes respecto a las pautas de comportamiento adecuadas en la sala de clases, la normalización fue difícil de lograr. Se asume la autocrítica, pero también se debe tener en cuenta que en ciertos contextos podría ser de utilidad adaptarse en cierta medida a la cultura del grupo, como en este caso era la relación más cercana incluso afectiva con sus profesores, para de ese modo, construir una relación de autoridad.

Otro desafío pendiente es atender la diversidad de aprendizajes, presentando flexibilidad en los modos de trabajo en clases. La unidad didáctica aplicada se caracterizó por estar bien estructurada, el diagrama y la explicación causal tenían pautas específicas. Puede darse la posibilidad que los aprendizajes de los estudiantes estén dirigidos a otros ámbitos por ejemplo la expresión oral y en este caso no se dio la oportunidad de desarrollarlos.

Bibliografía

Ayala E., Zurita, F. (2013), La atribución causal: Posibilidades didácticas para la reconstrucción de hechos históricos. En Delaunoy I. y Osandon L., *Didáctica de la Historia y de la formación de ciudadanos en el mundo actual*, Santiago, Chile. DIBAM. (p. 251-281)

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina, Aique.

Chapman (2003), "Camels, diamonds and counterfactuals, a model for teaching causal reasoning. En *Teaching History*, n° 112, p. 56-63.

Clemente, I. (1989) La Revolución francesa como revolución burguesa. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2180519> . Revisado el 10 de noviembre 2016.

Cuaderno de Campo (2016) Observación de la práctica pedagógica 8vo Básico.

Díaz, F. y Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: Mc. Graw Hill, 2° Edición.

Evans, R (1991) "Concepciones del maestro sobre la historia" , en *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 3, pp. 61-94.

Domínguez, J. (2015) *Pensamiento Histórico y evaluación de competencias*, Barcelona: España. Graó.

Grez, S. (2004) Historia Social, importancia y vigencia en la actualidad. En *Debates en torno a la Historia Social, una aproximación de los historiadores*, Ciclo de charlas preparatorias para 1° jornada de Historia Social, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile. En http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122852/Historia_social_Importancia_y_vigencia_en_la_actualidad_Sergio_Grez.pdf?sequence=1 Revisado el 10 de noviembre 2016.

Mineduc , Planes y programas de estudios Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Oliva A. (1990). Desarrollo social durante la adolescencia. En Coll C. (Coord.), Marchesi A. (Coord.), Palacios J. (Coord.), *Desarrollo Psicológico y educación, Vol I: Psicología evolutiva* (pp. 493-517), España, Alianza Editorial.

Prats, J. y Santacana, J. (2011) ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En Prats, J., Santacana, J., Lima, L. el al. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en enseñanza básica* (pp. 18-64), México, Secretaría de educación pública.

Santiesteban, A. (2010) "La formación en competencias de pensamiento histórico", Clío & Asociados, N° 14, pp. 34-56.

Stone, M. (Comp.) (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Argentina. Paidós.

Anexo 1: Rúbrica de evaluación Diagrama.

Indicador/ Nivel de logro	No logrado 0 Punto	Medianamente logrado 2 Punto	Logrado 3 puntos
Contenido	El contenido presentado en el diagrama no tiene relación con las causas de la Revolución Francesa.	Presenta contenido pertinente, pero no se explican todos los aspectos de la Revolución Francesa. Falta información.	El contenido presentado explica en todos los aspectos de la Revolución Francesa. Social, cultural/ideológico, político, económico.
Coherencia	Las causas primarias y secundarias presentadas no son coherentes.	El diagrama presenta coherencia parcial entre causas. Falta información.	El diagrama presenta causas primarias y secundarias que son coherentes.
Estructura	No se sigue la estructura del Diagrama Espina de pescado.	Se sigue la estructura del Diagrama espina de Pescado con menos de 4 causas principales, o menos de 2 causas secundarias cada una.	Se sigue la estructura del Diagrama Espina de pescado con 4 causas principales y al menos 2 causas secundarias cada una.

	Indicador/Nivel del logro	No logrado Nivel I 0 Puntos	Parcialmente logrado. Nivel II 2 puntos	Bastante logrado Nivel III 3 puntos	Logrado Nivel IV 4 puntos.
Procedimiento Causalidad	Identificación y clasificación de causas primarias y secundarias	No identifica causas, sino hechos.	Identifica factores, pero no están directamente relacionados con el efecto.	Identifica causas principales y secundarias, pero no se explica la totalidad de causas presentadas.	Identifica causas principales y secundarias que explican el fenómeno.
	Relación causal entre causa primaria y efecto	Sin relación causal. Incoherencias y contradicciones.	Nexos simples. Secuencias lineales y escasas.	Nexos múltiples pero sin interdependencia.	Interdependencia plena entre causas. Múltiples relaciones y nexos.
	Explicaciones causales	No explica las conexiones causales.	Explicación parcial, coherente pero simplista.	Explicación acertada pero limitada. No explica el fenómeno en su totalidad.	Explica usando conectores causales que explican la ocurrencia del fenómeno.