

La elaboración de diagramas para profundizar el aprendizaje de la explicación causal histórica en estudiantes de octavo básico

Sergio Guzmán Costabal¹

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de trabajo para profundizar el aprendizaje de la causalidad histórica en estudiantes de octavo básico, la que consiste en el desarrollo -por parte de los estudiantes- de cuatro etapas que tienen como foco la elaboración de un diagrama de causas que le permita a éstos, realizar explicaciones causales más completas y complejas de los hechos y procesos históricos. Para ello, en este artículo se describe la planificación e implementación de una unidad didáctica que se centra en la explicación causal de la Revolución francesa y luego, ofrece un análisis reflexivo de sus resultados. La evidencia final permite sostener que la propuesta tiene buenos resultados e invita a perfeccionar su diseño, para perseverar en su aplicación.

Palabras claves: explicación causal, causalidad, multicausalidad, Historia total, Revolución francesa.

I. Introducción

Por mucho tiempo en la educación escolar, la enseñanza de la Historia estuvo al servicio de la construcción y preservación de los Estados-nacionales, utilizándose como una herramienta para legitimar el poder y generar en los estudiantes sentimientos patrióticos (Prats y Santacana, 2011, p. 24). Por lo mismo, el foco de la enseñanza estaba en la transmisión de un relato que se presentaba como único y neutral. No obstante, desde hace unas décadas a esta parte, se ha expandido la valoración de una didáctica de la Historia más centrada en la enseñanza de las destrezas cognitivas y los procedimientos que se requieren para generar el conocimiento histórico, que en el traspaso del mismo. Ello, con miras a la riqueza que estas destrezas significan para el desenvolvimiento personal en el mundo actual (Muñoz 2013a, p. 35).

Uno de estos procedimientos propios de la Historia es la explicación causal, es decir, el proponer una justificación a la ocurrencia de procesos y acontecimientos históricos a través de la atribución de diversos factores. Mediante este ejercicio intelectual, la atención se pone no sólo en conocer lo que sucedió en el pasado, sino que también en comprender por qué sucedió y, al mismo tiempo, entender por qué nuestro presente es como es. En ese sentido, la incorporación del trabajo de la explicación causal en la sala de clases significa un importante aporte para reflexionar sobre cómo ocurrieron distintos procesos en el pasado y considerar todos los factores que influyeron, pero también para advertir la complejidad que existe en la explicación de las situaciones actuales.

Sin perjuicio del valor que tiene acentuar las destrezas cognitivas por sobre los conocimientos declarativos, muchas veces la enseñanza hoy continúa centrándose en estos últimos. Ello se puede deber, por una parte, a que lograr que los estudiantes adquieran habilidades requiere un esfuerzo mayor por parte del docente, puesto que ya no basta con transmitir información, sino que se hace necesario diseñar ejercicios que demanden de éstos el desarrollo de estas destrezas. Por otra parte, la evaluación de las

¹ Abogado y estudiante del último semestre del Programa de Pedagogía para Profesionales, Universidad Alberto Hurtado. Taller de Práctica Profesional guiado por el profesor Eduardo Sepúlveda, Licenciado en Historia y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica de Chile. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a la dirección electrónica: seguzmac@alumnos.uahurtado.cl

habilidades también es más compleja y en la medida en que las evaluaciones se siguen centrando en los conocimientos declarativos, los estudiantes continúan limitándose a aprender sólo éstos.

Por estas razones es que en la planificación de la unidad didáctica que se presenta en este artículo, se buscó concretizar una forma de enseñar y evaluar un procedimiento en Historia, con la expectativa de que los estudiantes tuvieran un aprendizaje significativo del mismo. En particular, se abordó el procedimiento de la explicación causal en relación a la Revolución francesa, mediante el diseño de cuatro etapas que tienen como foco la elaboración de un diagrama de causas. Los resultados permiten sostener que efectivamente hubo avances en cuanto a que los estudiantes lograron explicaciones causales más completas y complejas, sin perjuicio que es evidente que se requiere una práctica continuada en el tiempo para que estos aprendizajes sean realmente significativos.

II. Marco teórico de la propuesta de implementación

Posicionamiento disciplinario: la Historia total

En términos disciplinarios, esta implementación se enfocó desde la Historia total, en cuanto no se centró exclusivamente en aspectos políticos y en la participación de grandes personajes, como lo hacía la Historia tradicional-positivista, sino que puso atención también en “las esferas de la actividad económica, de la vida social y de los mecanismos de la psicología colectiva” (Offenstadt, 2014, p. 75), para buscar una explicación más completa de por qué se produjo la Revolución francesa.

En el mismo sentido, la consideración de estos distintos ámbitos (político, social, económico, cultural, etc.) no se hizo de forma fragmentaria, encajonados en una cómoda, como diría el historiador de la escuela de los Annales, Lucien Febvre (citado por Sánchez, 2005, p. 33). Y es que a veces sucede que, en un afán por abarcar los distintos ámbitos de la vida, se puede caer en estudiar cada uno de ellos por separado y de forma inconexa. Por lo mismo, se buscó establecer relaciones entre éstos, de forma tal que conjuntamente adquirieran un sentido propio de la vida auténtica, que “no se agota en una dimensión” (Muñoz, 2013b, p. 65).

Finalmente, esta corriente historiográfica fue sustento para esta implementación en cuanto se rescató la importancia de reconocer que hacer Historia no es reproducir fielmente lo que sucedió en el pasado, sino que un trabajo de interpretación y comprensión del mismo, que requiere problematizar, reflexionar y aceptar que la historia está en constante reconstrucción. En palabras de Febvre, “una historia no automática sino problemática” (citado por Sánchez, 2005, p. 31).

Como base para trabajar puntualmente la Revolución francesa, se siguieron las explicaciones causales de Albert Soboul en “La Revolución Francesa” (1981); Eric Hobsbawm en “La era de la revolución 1789-1848” (2007); y Ricardo Krebs en “Breve Historia Universal” (2010).

Posicionamiento didáctico: formar pensamiento histórico.

Respecto al posicionamiento didáctico, esta intervención buscó dejar de lado una enseñanza heredera de la Historia tradicional-positivista, en la que los estudiantes sólo deben aprender una historia ya descifrada por otros, para pasar a una en que se rescata “la importancia de introducir al alumno –de

forma elemental, obviamente- en los vericuetos del método del historiador” (Sánchez, 2005, p. 9). En esa línea, se basó en una didáctica que busca enseñar a pensar históricamente.

El pensamiento histórico, en palabras de Jesús Domínguez, consiste en el “aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo)” (2015, p. 44). Dicho en otros términos, para pensar históricamente no basta saber qué sucedió en el pasado, sino que es necesario también manejar las habilidades y los procedimientos que se requieren para producir ese conocimiento del pasado.

Al trabajar con los procedimientos que se utilizan para producir el conocimiento histórico, los estudiantes ya no requieren memorizar y repetir lo expuesto por el profesor, sino que ser capaces de desarrollar habilidades superiores tales como interpretar, relacionar, criticar, argumentar, proponer, etc., todo lo cual claramente los prepara para un mejor desenvolvimiento en el mundo actual.

Distintos autores han enumerado y ordenado de diversas formas los procedimientos propios de la Historia, pero básicamente se refieren a los cuatro que subraya Trepát en su libro titulado justamente “Procedimientos en Historia” (1995): el uso y proceso de fuentes (primarias y secundarias) para obtener información de naturaleza histórica; la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico; las explicaciones y empatía histórica; y el vocabulario histórico y comunicación de información en Historia.

En particular, nuestra intervención didáctica estuvo enfocada en la explicación de los hechos y procesos del pasado mediante la atribución de causas, lo que usualmente ha recibido el nombre de causalidad o de explicación causal. Como corresponde a un procedimiento, la explicación causal está compuesta de distintas etapas que están encaminadas a dicho fin. Al respecto, Domínguez (2015, p. 107) presenta tres etapas que siguen historiadores, que a la vez podrían ser catalogadas como otros procedimientos en sí mismos: primero, la selección de los factores más relevantes que explican un hecho; segundo, la jerarquización de estos distintos factores, desde los más determinantes a los menos; y tercero, trazar una red de conexiones entre los factores.

La causalidad es un tópico central para los historiadores, al punto que “no se puede comprender la historia (pensar históricamente) sin una explicación de pasado” (Domínguez, 2015, p. 101). De la misma manera, la explicación causal también es una habilidad fundamental para que los estudiantes puedan no sólo conocer el pasado, sino entenderlo, comprender su presente y, en definitiva, poder participar de forma más plena del mismo. En efecto, Ayala y Zurita destacan el impacto que tiene para una educación ciudadanía democrática, en cuanto potencia en los estudiantes “la autonomía intelectual, la capacidad de leer críticamente la realidad e intervenir asertivamente en el mundo” (2013, p. 252).

Sin embargo, como lo adelantábamos en la introducción respecto de los procedimientos en general, el trabajo de la explicación causal en la sala de clases no resulta sencillo; presenta una serie de desafíos que, si no son correctamente enfrentados, su inclusión como un contenido puede generar más perjuicios que beneficios. Joaquín Prats señala: “En el ámbito escolar la explicación histórica... se suele dar cerrada, como si fuera axioma, y el alumnado difícilmente puede suponer cómo se ha llegado a ello” (citado en Ayala y Zurita, 2013, p. 263). Así, éste pasa a ser un contenido declarativo más para memorizar. Por su parte, Domínguez expone los tres errores más comunes de los estudiantes al explicar causalmente: uno, considerar un listado de causas como explicación suficiente; dos, enunciar de memoria las causas sin comprenderlas; y tres, hacer explicaciones simplistas, sin considerar la relación con distintas condiciones que hacen posible o probable un desenlace (2015, p. 102). En la misma línea, el trabajo de Lucero y

Montanero (2008) expone que las explicaciones causales de los estudiantes tienden a tener un carácter muy memorístico y con poca atención en las relaciones, generando que éstos creen que los hechos ocurridos antes son siempre causa de los que vienen después.

Todos estos errores comunes recién expuestos fueron tomados como marco de referencia al momento de diagnosticar al grupo de estudiantes donde se llevaría a cabo la intervención didáctica. Asimismo, para evaluar e identificar el grado de comprensión de la explicación causal en Historia por parte de los mismos, tanto antes de la implementación como al final de ella, se utilizaron como referencia los niveles propuestos por Mikel Asencio (citado por Ayala y Zurita, 2013, p. 261) y que se exponen en la siguiente tabla (Ver Tabla N° 1):

Tabla N° 1: Niveles de comprensión de la explicación causal por parte de los niños y jóvenes.

Niveles	Descripción
Nivel I	Ausencia de necesidades causales.
Nivel II	Ideas causales separadas entre sí.
Nivel III	Establecimiento de cadenas causales.
Nivel IV	Explicar sobre la base de redes causales.

Posicionamiento pedagógico: la Enseñanza para la Comprensión y el constructivismo.

Por último, de acuerdo al posicionamiento pedagógico, la intervención se basó en la Enseñanza para la Comprensión (EpC) expuesta por Martha Stone (1999). La EpC es una propuesta pedagógica que busca que los estudiantes logren “pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 4) y se escogió por cuanto esta unidad didáctica también tiene por objeto desligarse de un aprendizaje memorístico de las causas, para pasar a verdaderamente comprender las razones que explican determinados sucesos o procesos y, de esa forma, ser capaz de afrontar distintas situaciones en las que se requiere de su explicación.

Para lo anterior, se trabajó en relación a los cuatro elementos que plantea la EpC: primero, se definieron tópicos generativos que, además de ser centrales para la disciplina, fuesen interesantes y ricos en conexiones. En segundo lugar, se fijaron metas de comprensión explícitas y claras. Tercero, desempeños de comprensión que permitieran a los estudiantes ir acercándose progresivamente a las metas de comprensión y que posibilitaran la comprobación de aquello. Y, finalmente, una evaluación diagnóstica continua, que permitiera al profesor ir acompañando el aprendizaje de acuerdo a lo efectivamente logrado.

Si bien la Enseñanza para la Comprensión declara ir más allá del constructivismo, también se funda en éste (Stone, 1999, p. 12). Por lo mismo, la intervención también tuvo un carácter constructivista, que

privilegió clases que permitieran a los estudiantes ser corresponsables de su propio aprendizaje. En ese sentido y siguiendo lo planteado por Ausubel (citado por Arancibia, Herrera y Strasser, 2011, p. 102), en cada clase se comenzó por recoger conocimientos previos y presentar los objetivos de aprendizaje, con el propósito que los nuevos contenidos fueran enlazados de forma significativa a los anteriores por los propios estudiantes. Sumado a esto, a partir de los aportes de Vygotsky (citado por Arancibia et al., 2011, p. 93), se diseñaron espacios en los que los estudiantes compartieran ideas entre ellos, permitiendo la contraposición de puntos de vista diversos, que en la relación asimétrica con el profesor son más escasos (Onrubia, 1996, p. 37).

Por otro lado, el posicionamiento constructivista se vio reflejado en cuanto que, en el conjunto de la unidad, se cuidó la importancia de seguir un avance gradual, que fue desde lo más concreto y simple, a lo más abstracto y complejo, tal como lo plantean Jorba y Casellas (1997). Para lo anterior, se planificó el seguimiento progresivo de cuatro etapas para la construcción de un diagrama de causas y, en definitiva, para la elaboración de una explicación causal. Se comenzó con aquello que, como veremos en el diagnóstico, los estudiantes dominaban de mejor manera. Luego, en las etapas posteriores se fue poniendo en duda la suficiencia de las etapas anteriores y proponiendo nuevos elementos que los estudiantes pudieran incorporar para enriquecer su forma de explicar causalmente.

Junto con sostener la importancia de la progresividad, Jorba y Casellas exponen que “algunos estudios ponen de manifiesto que los alumnos que reconocen qué es lo que les pretende enseñar el profesorado y de qué manera lo piensa hacer, son los que aprenden de forma más significativa” (1997, p. 126). En base a ello, en las primeras clases también se hizo una exposición de las distintas etapas planificadas y lo que se buscaba lograr con ellas, ejemplificándose cada una de éstas en base a las causas de los viajes de exploración del siglo XV, que los estudiantes habían aprendido recientemente.

III. Diagnóstico de la institución y el curso intervenido

A nivel institucional

El colegio en el que se realizó la intervención es de tipo particular pagado, ubicado en la comuna de La Florida. La institución imparte clases desde la Educación Parvularia medio mayor hasta IV° año de Enseñanza Media, de tipo científico – humanista. Para conocer los límites y desafíos que esta institución podría establecer para el diseño de una unidad didáctica, se comenzó por revisar su Proyecto Educativo Institucional y su Manual de Convivencia Escolar.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio declara que cree “que es posible un mundo más solidario, democrático y justo” (PEI, 2016, p. 1). En esa línea, señala que sus miembros quieren “ser ciudadanos y ciudadanas independientes que analizan informada y críticamente la realidad; que ejercen sus derechos y cumplen sus deberes de manera responsable, solidaria y democrática” (p. 1). Por otra parte, se identifica como un colegio laico, “que busca pluralismo y diversidad” (p. 1).

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que favorece “más al dominio de los instrumentos del saber que a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados” (p. 1), en donde “un error sea preferible a un acierto fácil” (p. 2). En el mismo orden de materias, aduce que en sus aulas espera ver una estructura compartida por profesores y estudiantes, donde los primeros indagan lo que ya saben los segundos y donde estos últimos saben trabajar en forma independiente (p. 3).

Por último, en su Manual de Convivencia Escolar declara buscar que los estudiantes desarrollen “un sentido de autodisciplina y aceptación de la responsabilidad de sus propias acciones” (Manual de Convivencia, 2016, p. 1). Para ello, entre otras cosas, dispone que el profesor es responsable de discutir y desarrollar una colección de reglas junto con sus estudiantes (p. 2).

Conforme a estos lineamientos, una enseñanza de la Historia alejada de la unilateralidad de la visión tradicional-positivista y, asimismo, enfocada en la formación de un pensamiento histórico, se presentó como plenamente compatible y coincidente con la sociedad democrática y la autonomía buscada por la institución educativa. Justamente, como sostuvimos en el capítulo anterior, el desarrollo de destrezas cognitivas superiores tiene como foco un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en el mundo actual.

Del mismo modo, el posicionamiento del colegio en cuanto al proceso de aprendizaje, significó más un desafío a cumplir que una limitación, desde que la unidad didáctica requería un esfuerzo que no fuera sólo del profesor, sino principalmente de los estudiantes, para que ellos pudieran desarrollar las habilidades pretendidas y no meramente una repetición del relato del docente.

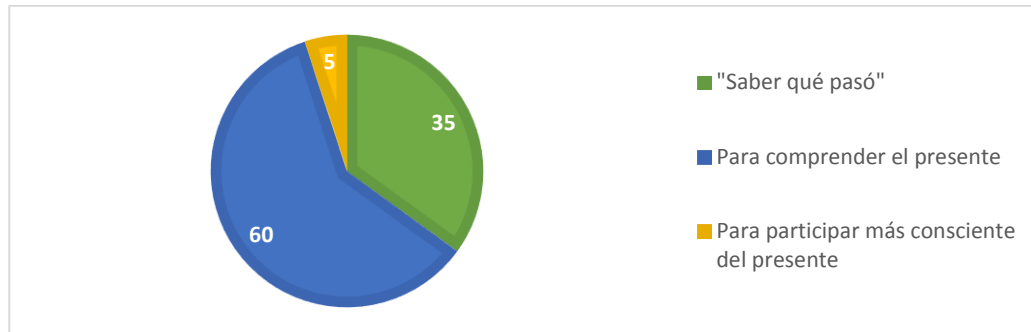
Características generales del aula

El curso en el que se implementó la unidad didáctica es un octavo básico que cuenta con 18 estudiantes, con igual número de hombres que mujeres. Para diagnosticar los desafíos que este grupo presentaba, se realizó observación de sus clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) durante tres meses, se entrevistó a la profesora titular de la asignatura, se hizo una encuesta a los estudiantes y, finalmente, una evaluación diagnóstica en relación a la explicación causal.

En términos conductuales, los estudiantes del curso observado tienden a distraerse bastante durante las clases de HGCS. En entrevista con la profesora titular de la asignatura, ella sostiene que ellos son aplicados en cumplir lo que se les pide, pero que, a su parecer, están menos interesados en las clases de Historia que el otro octavo básico al que enseña, lo que podría explicar la tendencia a la distracción. Esto es relevante en cuanto, como sostiene Miras (2001, p. 28), la motivación es uno de los factores más determinantes del aprendizaje.

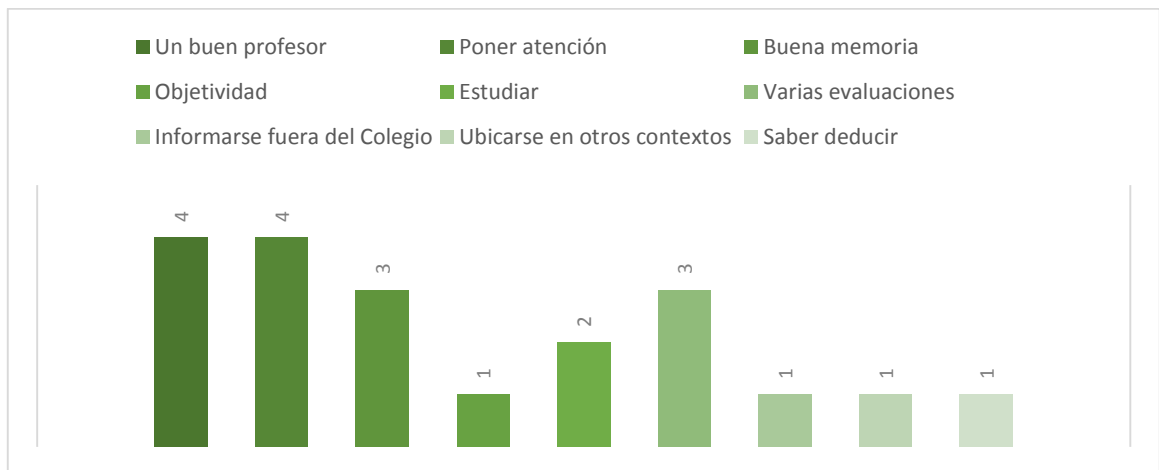
Íntimamente ligado con el interés por la Historia, está la concepción que de ella tienen los estudiantes y la utilidad que consideran pueda tener. En la encuesta aplicada al curso se les preguntó: ¿Crees que es importante aprender Historia? ¿Para qué sirve estudiar Historia? Los resultados fueron que un 35% (gráfico N° 1) considera que es importante aprender Historia sólo porque se requiere “saber lo que pasó”, algunos explicando que es por “cultura general”. Un 60% llega a valorar la Historia como algo que ayuda a comprender el presente, pero sólo uno de los encuestados da a entender, de alguna manera, que esa comprensión nos permite participar del presente con mayor conciencia. De esta forma, el pensamiento crítico no es considerado importante en el aprendizaje de la asignatura de Historia, no se vislumbra una posibilidad de participación con su estudio y, consecuentemente, se pierde interés en éste.

Gráfico N° 1: ¿Para qué sirve estudiar Historia?



En la misma línea, consultados acerca de lo que consideran importante tener o saber hacer para aprender mejor Historia, un 25% pone el “locus de control” (Mirás, 2001, p.24) en las características del profesor (que sea entretenido, que sea buen profesor, que sea paciente) y un 38% en habilidades propias, pero muy básicas, manteniendo el centro en el docente (atención al profesor, buena memoria, objetividad). Sólo dos estudiantes responden con habilidades superiores propias, tales como deducir o situarse en contextos distintos.

Gráfico N° 2: ¿Qué crees que es importante tener o saber hacer para aprender mejor Historia?

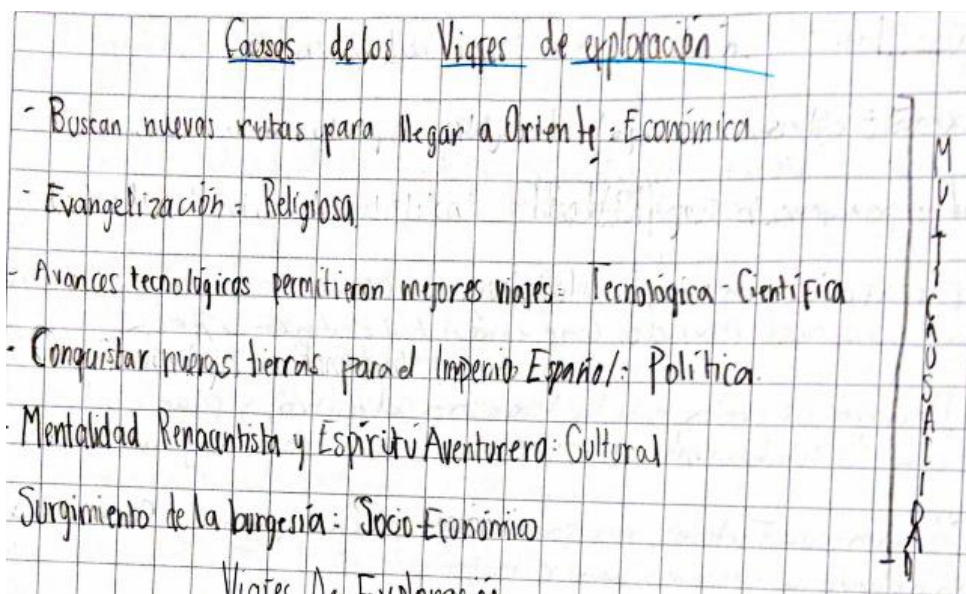


El curso ante el procedimiento de la explicación causal histórica

Particularmente en el aprendizaje de la explicación causal, se constató que en el curso ya se ha trabajado la clasificación de las causas en ámbitos (político, social, económico, cultura, etc.) y el concepto de multicausalidad (imagen N° 1). En relación a la distinción entre motivaciones y causas, en la encuesta realizada se aplicó un ejercicio en el que se pedía a los estudiantes jerarquizar 4 causas del “descubrimiento” de América, en forma similar a un ejercicio presentado por Carretero, Jacott y López-Manjón (1997). Los resultados fueron positivos, ya que dentro de las dos causas más determinantes sólo

un estudiante ubicó la existencia de Colón, mientras que 13 pusieron la mentalidad humanista y 13 la búsqueda de una nueva ruta comercial.

Imagen N° 1: Cuaderno de estudiante con registro gráfico de causas de los viajes de exploración.



En cuanto a la capacidad de explicar la relación de causa y efecto, se analizaron las respuestas a una pregunta realizada en una prueba de nivel, en la que se requería explicar la forma en que la imprenta había ayudado al desarrollo del Humanismo (imagen N° 2). Si bien es muy probable que todos los estudiantes sabían que la imprenta había sido importante para el Humanismo, sólo 2 de los 18 pudieron explicar de qué forma ésta había ayudado.

Imagen N° 2: Pregunta en prueba de nivel.

1. ¿De qué manera contribuyó la imprenta al Desarrollo del Humanismo?
- A) Rebajó el costo de las obras escritas y expandió las ideas del humanismo.
 - B) Creó la industria de los libros, permitiendo la unificación lingüística y ortográfica.
 - C) Simplificó los tipos y reglas de escritura, permitiendo difundir los ideales del Humanismo.
 - D) Permitió expandir las ideas del humanismo, la unificación lingüística y ortográfica.
 - E) Es importante por la labor educativa y la difusión de los ideales ilustrados.
- X (A)

Finalmente, una vez que se decidió que en la intervención didáctica se trabajaría la explicación causal, se hizo una evaluación diagnóstica, en la que los estudiantes debían explicar por qué se produjo el “descubrimiento” de América, señalándoles que la explicación debía ser lo suficientemente completa como para hacer entender y convencer a una persona que esas razones bastaban. Sin perjuicio de dicha

exigencia, 9 de los 15 estudiantes que respondieron señalaron sólo una causa. De ellos, sólo 4 explicaron de alguna manera la relación de dicha causa con el “descubrimiento”. Por otra parte, de los 6 estudiantes que enunciaron más de una causa, sólo dos explicaron cómo se relacionaban éstas para llegar al “descubrimiento”.

A partir de estos resultados de la evaluación diagnóstica, es posible sostener que un 60% de los estudiantes se encontraría en el nivel II de la progresión de Asencio expuesta anteriormente (tabla N° 1), es decir, que recurren a causas para explicar sucesos o procesos históricos, pero sólo señalan una y ésta no es explicada; o bien, mencionan más de una, pero sin explicar relaciones entre ellas. Por su parte, un 27% de los estudiantes estaría en el nivel III, siendo capaces de explicar cadenas causales. Mientras que sólo un 13% llegaría en algún grado a explicar estableciendo redes entre distintas causas simultáneas, como lo describe el nivel IV.

Formas de aprendizaje

En relación a las formas de aprendizaje, se incluyeron dos preguntas en la encuesta realizada al curso, las que buscaban determinar si los estudiantes se concentran más escuchando, leyendo o viendo imágenes. En una de ellas, se preguntó si para llegar a un determinado lugar se prefería un mapa o una explicación verbal y el resultado fue que un 75% prefiere el mapa. Esta preferencia por el mapa nos habla de una forma más visual para la concentración, lo que coincide con la realidad de los niños de esta generación, con acceso a celular, computador, videojuegos y televisión. En la otra pregunta, se requirió responder si, para saber el significado de una palabra complicada, preferían un video con dibujos que lo explicara o leer una definición. En este caso, un 50% optó por la explicación visual.

Por otro lado, en entrevista a la profesora de HGCS, se le consultó acerca de las formas de aprendizaje de sus estudiantes y manifestó que ellos le otorgan excesiva importancia a lo que ella diga en las clases y desconfían de lo que autónomamente puedan aportar. Nuevamente se repite la idea del locus de control depositado en el profesor, situación que representa un enorme desafío para el aprendizaje de habilidades, donde se requiere de la participación autónoma de los estudiantes.

IV. Fundamentación y descripción de la unidad didáctica

Fundamentación y descripción de los aprendizajes esperados

Como ya hemos adelantado hasta aquí, la intervención didáctica buscó aprendizajes en relación al procedimiento de la explicación causal histórica. Se escogió éste y no otro, por dos motivos: en primer lugar, al curso donde se implementaría la unidad didáctica le correspondía el estudio de la Revolución francesa, que es un proceso histórico que, abarcando una variedad de ámbitos, ofrece una gran oportunidad para el trabajo de la multicausalidad. En segundo lugar, se lo escogió como una respuesta al diagnóstico que se realizó del curso, donde se evidenció que, si bien los estudiantes entienden la necesidad de explicar mediante causas, recurren de memoria a ellas y no son capaces de explicarlas, ni de establecer redes causales.

Por lo mismo, los aprendizajes esperados se focalizaron en estas dos habilidades: explicar la relación de causa - efecto y explicar la relación entre distintas causas simultáneas. De esta forma, desde el punto de vista procedimental, se dejó fuera el estudio de las consecuencias y de las relaciones de éstas

con las causas. Se optó por hacer esta simplificación, para facilitar el aprendizaje, especialmente considerando que se diagnosticó que la habilidad de relacionar es poco alcanzada. Sin perjuicio de ello, la secuencia de etapas para la elaboración de diagramas que se propone es perfectamente adaptable y ampliable al trabajo de consecuencias.

Estas habilidades (de explicar la relación de causa - efecto y de explicar la relación entre distintas causas simultáneas) además de permitir profundizar el aprendizaje de la explicación causal, significan también un aporte para modificar la concepción que se diagnosticó que tenían los estudiantes respecto de la Historia, buscando pasar desde una que requiere memorizar algo ya procesado, a una que demanda de ellos argumentación y fundamentos para sostener distintas relaciones y explicaciones causales. A mayor abundamiento y en línea con el PEI de la institución educativa, el enfrentar la explicación de hechos y procesos históricos, también los prepara para una participación social democrática, en cuanto les permite comprender la complejidad que existe igualmente en la explicación de situaciones actuales y en no caer en una atribución de responsabilidades o soluciones en forma simplista, determinista o personalista. En efecto, al superar explicaciones deterministas o personalistas, el estudiante entiende también su importancia como sujeto histórico, como parte de un factor de lo que será el futuro.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, no hay una sola posición respecto al nivel al que podrían alcanzar estudiantes de octavo básico (13 a 14 años). Por una parte, Asencio (citado por Ayala y Zurita, 2013, p. 261) sostiene que a los 13 años, los estudiantes estarían explicando en el nivel II de la progresión que propone, es decir, identificando causas, pero separadas entre sí. Aquí es donde, de hecho, hoy se encuentra la mayoría del grupo curso. Sin embargo, Trepát (1995, p. 293) expone que entre los 12 y 14 años, los estudiantes podrían ser capaces de establecer cadenas sucesivas de relaciones de causa-efecto y narrar cómo las distintas causas de un acontecimiento están conectadas entre sí. Así, conforme a los estudios de Trepát, los objetivos fijados para la unidad serían acordes al desarrollo cognitivo de los estudiantes del curso intervenido. Finalmente, Ayala y Zurita se refieren al trabajo de Sebastián Plá, señalando que:

Entre las conclusiones de su trabajo investigativo, se puede citar una muy interesante que deja de lado las consideraciones de la sicogenética, sacando los estadios de desarrollo cognitivo de su lugar de privilegio, para relevar que pensar históricamente no acaece en forma secuenciada ni estructurada (...) sino que su desarrollo resulta desorganizado y dependiente de las estrategias que utilizamos para ello. (2013, p. 267)

Conforme a esta última mirada, que compartimos, la capacidad de explicar mejor las causas y establecer redes entre ellas, no se encontraría tan definida por los niveles de desarrollo cognitivo como por el hecho de que ello se enseñe en el aula y las estrategias que se utilicen para lograrlo. Como sea, al aprendizaje de explicaciones causales más complejas no llega mágicamente, sino que requiere de una práctica continua que comience desde temprano introduciendo estas ideas y conceptos.

Continuando con la justificación de los aprendizajes esperados, a partir de lo diagnosticado respecto a la mayor concentración de los estudiantes con recursos visuales y en base a los estudios expuestos por Lucero y Montanero (2008), se optó por trabajar la explicación causal a partir de la construcción de un diagrama de causas, que permita ver gráficamente las relaciones en cadena y entre distintas causas simultáneas (como el propuesto en el anexo N° 1). Estos autores exponen que:

El empleo de determinados recursos visuales, complementarios al texto, como los diagramas de flechas, ayudan también a explicitar la organización de los contenidos multicausales, facilitando su aprendizaje (McCrudden, Schraw, Lehman y Poliquin, en prensa; Montanero y Blázquez, 2001). Los diagramas permiten, por un lado, enfatizar la dirección de los nexos, señalando qué nodo se considera un factor causal y cuál una consecuencia. Por otro lado, proporcionan códigos visoespaciales de las diferentes configuraciones: las dinámicas se suelen representar horizontalmente, en cadena; las simultáneas o aditivas, se dibujan verticalmente, en racimos. (p. 47).

En relación al marco curricular, cabe señalar que en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013, p. 220) el organizador temático N° 15 dispone: “Analizar cómo 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”. No obstante, sólo se trabajó sobre la Revolución francesa, dejando fuera la independencia de Estados Unidos y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica. Asimismo -acorde con lo señalado sobre la Historia total en el Marco Teórico- no se buscó explicar esta Revolución sólo desde las ideas ilustradas, sino que también en causas sociales y causas económicas.

En cuanto a las habilidades establecidas en las Bases Curriculares y en línea con el estudio de la explicación causal, se trabajó: “Pensamiento crítico: establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos” (MINEDUC, 2013, p. 217); y en cuanto a actitudes: “Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.” (p. 203).

En definitiva, sobre esta base y siguiendo el modelo de la Enseñanza para la Comprensión se definieron las siguientes metas generales para la unidad (tabla N° 2):

Tabla N° 2: Metas generales de la unidad / aprendizajes esperados.

- Declarativo: Los estudiantes comprenderán las causas ideológicas, políticas, económicas y sociales de la Revolución Francesa, y la forma en que ellas se relacionaron para que en definitiva se produjera dicha revolución.
- Procedimental: Los estudiantes serán capaces de explicar relaciones existentes entre distintas causas de la Revolución Francesa y de aplicar dicha comprensión en la elaboración de un diagrama que relacione causas y efectos, y un texto que lo describa y fundamente.
- Actitudinal: Los estudiantes adoptarán una actitud autónoma y reflexiva al tomar decisiones respecto a distintas explicaciones causales posibles de la Revolución francesa, lo que se evaluará en un texto de fundamentación al diagrama de causas donde se grafiquen dichas opciones.

Fundamentación y descripción de las etapas del procedimiento propuesto

En primer lugar, en cuanto al conjunto de las clases, se debe señalar que para el desarrollo de esta unidad se disponía en un principio de 9 bloques de entre 55 y 60 minutos, que en la práctica terminaron siendo 10 bloques. Además, dentro de estos 10 bloques, debía destinarse al menos uno al desarrollo de la Revolución francesa y otro a las consecuencias de la misma que, como hemos dicho, se decidió dejar fuera del trabajo de explicación causal, lo que significó destinar sólo 8 bloques en forma más específica al aprendizaje del procedimiento. En definitiva, la secuencia de clases fue como se presenta a continuación (tabla N° 3):

Tabla N° 3: Secuencia de clases planificadas.

Clase	Sub-metas de comprensión. (Se espera que los estudiantes: ...)
1	Conozcan el concepto de revolución y relacionen, a través del análisis de imágenes, los elementos de su definición con características de la Revolución francesa, que permitan sostener que ésta fue también una revolución.
2	Conozcan qué es la explicación causal histórica, especialmente las relaciones entre causas y la explicación de las mismas, a través de la exposición de etapas para la creación de un diagrama de causas.
3	Identifiquen antecedentes de la Revolución francesa, a partir de la observación de un documental. Clasifiquen los ámbitos de los antecedentes de la Revolución francesa en político-ideológicos, económicos y sociales. (Etapa 1)
4	Comprendan la relación de causas y efecto que existe entre algunos antecedentes y la Revolución francesa, a través de la construcción de cadenas de causas. (Etapa 2)
5	Comprendan la relación y simultaneidad entre distintas causas de la Revolución francesa, con el apoyo de fuentes secundarias. (Etapa 3)
6	Comprendan la relación y simultaneidad entre distintas causas de la Revolución francesa, con el apoyo de fuentes secundarias. (Etapa 3)
7	Apliquen lo aprendido a través de la construcción de un diagrama de causas, donde: 1. Opten por un orden jerárquico. 2. Establezcan relaciones en cadena. Y 3. Establezcan relaciones simultáneas. (Etapa 4)
8	Expliquen causas de por qué se produjo la Revolución francesa, siendo capaz de relacionar correcta y fundadamente distintas causas (Evaluación del aprendizaje del procedimiento).
9	Conozcan algunos hitos y grupos sociales del desarrollo de la Revolución francesa. Comprendan que la Revolución fue un proceso con distintos acontecimientos que duró varios años.
10	Conozcan algunas consecuencias de la Revolución francesa. Comprendan la relación de las consecuencias con la Revolución francesa y sus causas, y, asimismo, que las consecuencias de la Revolución francesa son también causas de nuestro tiempo.

Como es posible ver, para el desarrollo del procedimiento se establecieron cuatro etapas para la elaboración de un diagrama de causas y luego una evaluación de desarrollo, todas pensadas en función de las destrezas cognitivas de la explicación causal en Historia expuestas por Domínguez (2015, p.125): identificar causas; clasificar causas según distintos criterios; analizar conexiones entre causas y consecuencias; juicio contrafáctico; y síntesis y comunicación. Estas etapas fueron estructuradas en forma progresiva, tanto desde el punto de vista de la complejidad de las habilidades involucradas, como de las competencias que los estudiantes ya manejaban, es decir, sus conocimientos previos.

La primera etapa del método diseñado consiste en identificar antecedentes de la Revolución francesa y clasificarlos según ámbitos político-ideológico, social y económico. En concreto, a cada estudiante se le asignó un ámbito y se le encargó identificar antecedentes de dicho ámbito al mirar un fragmento de un documental realizado por History Channel, aprovechando que un video es una puerta de acceso atractiva para los estudiantes. De esta forma, en el ejercicio no sólo debían identificar antecedentes, sino que clasificar dichos antecedentes. Luego, en tríos conformados de forma que

estuviesen presentes todos los ámbitos, debían poner en común lo anotado y acordar una clasificación definitiva entre todos los antecedentes del grupo.

La segunda etapa radica en comprender y fundamentar el carácter de causa de los antecedentes previamente identificados, estableciendo la relación entre causa y efecto. Recordemos que los estudiantes tenían buena capacidad para diferenciar causas de consecuencias, pero su explicación causal era muy simple y memorística. De esta forma, la exigencia de diferenciar entre un mero antecedente y una causa, le requiere al estudiante argumentar y explicar con mayor profundidad por qué un determinado antecedente es además una causa. Al respecto, una explicación causal será mejor en cuanto la relación entre la causa y el efecto sea más clara, evidente y dé menos elementos por obvios, lo que gráficamente se traduce en una cadena más detallada de causas y efectos.

De esa forma, para cada uno de los ámbitos trabajados, se entregó a cada estudiante papeles con antecedentes de la Revolución francesa (hechos a partir de la etapa anterior) y se les encargó relacionarlos con flechas, de manera que tuviesen un sentido correcto. Como aún no habían estudiado mayormente explicaciones causales de la Revolución francesa, estas relaciones causales debían ser creadas por los estudiantes a partir de sus conocimientos previos y su sentido lógico. Esa participación creativa, buscó justamente requerirles adentrarse en los fundamentos de las relaciones de causa y efecto. Al respecto, Lucero y Montanero (2008) sostienen que una alternativa para mejorar la coherencia del discurso causal consiste en “facilitar una participación efectiva del aprendiz en el razonamiento causal, de modo que utilice su conocimiento previo o revise su modelo causal implícito” (p. 48), agregando que, al seguir ese método, los estudiantes “recordaron más información que los que simplemente elaboraron un resumen o un gráfico sobre el contenido” (p. 48).

La tercera etapa trata de la habilidad para reconocer y comprender relaciones entre distintas causas simultáneas. Sobre este punto, conviene defender previamente el hecho de la necesidad de fragmentar y clasificar la información en una primera instancia. El ser humano piensa a través del lenguaje, nombrando la realidad, para lo cual debe definir distintas partes de la misma. Por ello, el clasificar la realidad nos ayuda a nombrarla y poder hablar de ella. Sin embargo, la realidad es una sola, por tanto, luego de identificar sus partes, es necesario ser consciente de las relaciones existentes entre estas partes.

En la práctica, en esta tercera etapa se trabajó con una guía de preguntas en torno a fragmentos con explicaciones causales de la Revolución francesa de Ricardo Krebs, Albert Soboul y Eric Hobsbawn. Como ejercicio final de la guía, nuevamente se requirió graficar con flechas, esta vez, las relaciones entre la ilustración, la crisis política, la crisis social, la crisis financiera y la crisis económica previas a la Revolución. Además, cada fecha debía ser acompañada con un concepto que resumiera el tipo de relación que había entre los dos recuadros involucrados, tales como: agravó, fundamentó, se vio reflejada en, etc.

Por último, la cuarta etapa consiste en jerarquizar las causas de la Revolución francesa, más específicamente, jerarquizar los ámbitos político-ideológico, económico y social. Para trabajar correctamente esta etapa se habría requerido un estudio más extenso en torno a corrientes historiográficas de la Revolución francesa, pero se consideró importante trabajarla igualmente, aunque fuese superficialmente, para remarcar la idea de que no hay una sola explicación causal posible. En concreto, los estudiantes debían optar por un orden jerárquico y fundamentarlo. Luego, graficarlo en un diagrama de causas que incorporara al mismo tiempo todas las cuatro etapas recién descritas.

Fundamentación y síntesis de los recursos de aprendizaje y de evaluación

En cuanto a los recursos para el aprendizaje, por una parte, se priorizó el uso de elementos visuales, tales como imágenes y videos documentales, de conformidad a lo diagnosticado en relación a la concentración de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo del procedimiento fue básicamente a través de guías de trabajo, que requerían un ejercicio autónomo y reflexivo de los estudiantes, en coherencia con una visión constructivista y de desarrollo de habilidades. El detalle de algunos de estos recursos quedará de manifiesto a continuación, cuando se presente una síntesis de la implementación.

En lo que respecta a la evaluación, cabe señalar que todos los trabajos realizados durante las clases fueron revisados, algunos en conjunto con los estudiantes, al final de la misma clase, y otros se retiraron y devolvieron corregidos, con comentarios. Especialmente se debe destacar la revisión del diagrama final de causas, en el que se graficaba la clasificación de éstas por ámbitos, las relaciones de causa y efecto, y las relaciones entre causas simultáneas. Dicho diagrama fue devuelto a los estudiantes con todos los comentarios necesarios, de forma tal que, dicho diagrama y su revisión, fuera la base para estudiar y prepararse para la evaluación sumativa.

Por su parte, la evaluación sumativa consistió en una prueba con 5 preguntas de desarrollo. La exigencia de ser una prueba de desarrollo radicaba en la necesidad de evaluar la capacidad de explicar y fundamentar las distintas relaciones de causas (de causa - efecto y entre causas simultáneas). En forma similar a la evaluación diagnóstica, en la pregunta principal (con mayor puntaje) se les puso el siguiente ejercicio:

Imaginate en la siguiente situación: Estás conversando con una persona que no conoce las causas de la Revolución francesa, ni la complejidad que existe en la explicación de los procesos históricos. Explícale, con tus palabras y basado en lo aprendido, por qué se produjo la Revolución francesa.

Con esta pregunta, se buscaba evaluar si los estudiantes eran capaces de identificar causas de los distintos ámbitos trabajados, si podían explicarlas suficientemente como causas y si podían establecer relaciones entre las distintas causas. No obstante, no se les explicitaron estas exigencias, sino que la necesidad de considerar la complejidad de explicar procesos históricos, de forma de evaluar si luego de la unidad lograron valorar la importancia de explicar y relacionar las causas. Sin perjuicio de ello, en otras dos preguntas de la evaluación, se les pidió explicar las causas de un determinado ámbito y, de forma más explícita, se pidió relacionar éste con causas de otros ámbitos.

V. Síntesis de la implementación y resultados de trabajos parciales

En líneas generales, lo implementado coincidió con lo planificado previamente, con la salvedad de que en ciertas oportunidades algunos estudiantes no pudieron terminar completamente algunas actividades, adelantándose en dichos casos el cierre de la clase y dejando como tarea para la casa la terminación de dichas actividades, lo que no llegó a afectar la normal continuidad de las clases.

Como era de esperarse por sus conocimientos previos, la primera etapa del procedimiento -de identificación y clasificación de antecedentes- fue cumplida correctamente por los estudiantes. Se lograron identificar varios antecedentes desde el documental y, en general, las clasificaciones fueron correctas (ver imagen N° 3).

Imagen N° 3: Ejemplo de fase grupal de la etapa N° 1.

Antecedentes sociales	Antecedentes económicos	Antecedentes políticos - ideológicos
LAS CLASES SOCIALES ESTABAN MUY MARCADAS	SE PERDIÓ PLATA DEBIDO A LA GUERRA	SURBIÓ LA ILUSTRACIÓN
SURBIÓ EL DESEO DE IGUALDAD	SUBIERON LOS PRECIOS DE LOS ALIMENTOS	EL REY NO SABÍA COMO SER REY
REVUELTAS SOCIALES	EL REY LE PUSO IMPUESTO A LOS PUEBLERINOS	SE EMPEZARON A TOMAR "MALAS" DECISIONES
	HUBO DESESPERACIÓN	LAS MALAS DECISIONES HICIERON QUE EL PUEBLO REACCIONARA
	EL PUEBLO ESTABA LLENO DE HAMBRE	DERROCHARON EL DINERO

Para preparar la etapa N° 2, en la cuarta clase se realizó una actividad de inicio consistente en una guía como la que se adjunta en la imagen N° 4, en la que los estudiantes debían definir la relación causal entre dos situaciones habituales para ellos. El resultado fue que en casi la totalidad de los casos supieron distinguir correctamente la relación, pero lo más interesante fue el poder concluir con ellos que el ejercicio N° 5 se hacía más evidente en la medida que se contaba con la cadena de causas y efectos de los ejercicios N° 2 y N° 3.

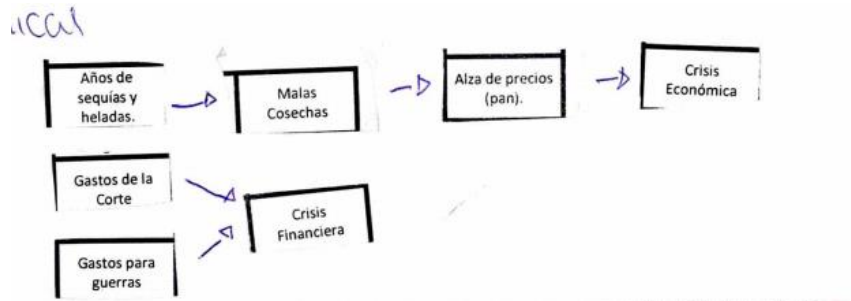
Imagen N° 4: Actividad de inicio, clase N° 4.

Estar en recreo.	a) ...es causa de... b) ...es efecto de... <input checked="" type="checkbox"/> sin relación causal	Estar en clases.
Aprender en clases.	a) ...es causa de... <input checked="" type="checkbox"/> ...es efecto de... c) sin relación causal	Querer aprender y concentrarse en clases.
Dormir bien.	<input checked="" type="checkbox"/> ...es causa de... b) ...es efecto de... c) sin relación causal	No estar cansando.
Aprender en clases.	<input checked="" type="checkbox"/> ...es causa de... b) ...es efecto de... c) sin relación causal	Sacarse una buena nota.
Querer aprender y concentrarse en clases.	<input checked="" type="checkbox"/> ...es causa de... b) ...es efecto de... c) sin relación causal	Sacarse una buena nota.

A continuación, el desarrollo de la etapa N° 2 -comprender la relación de causa y efecto- fue más complejo. Dado que los estudiantes no habían revisado explicaciones causales de historiadores, sus propuestas de relación entre causas y efectos debían basarse en sus conocimientos previos o en su sentido

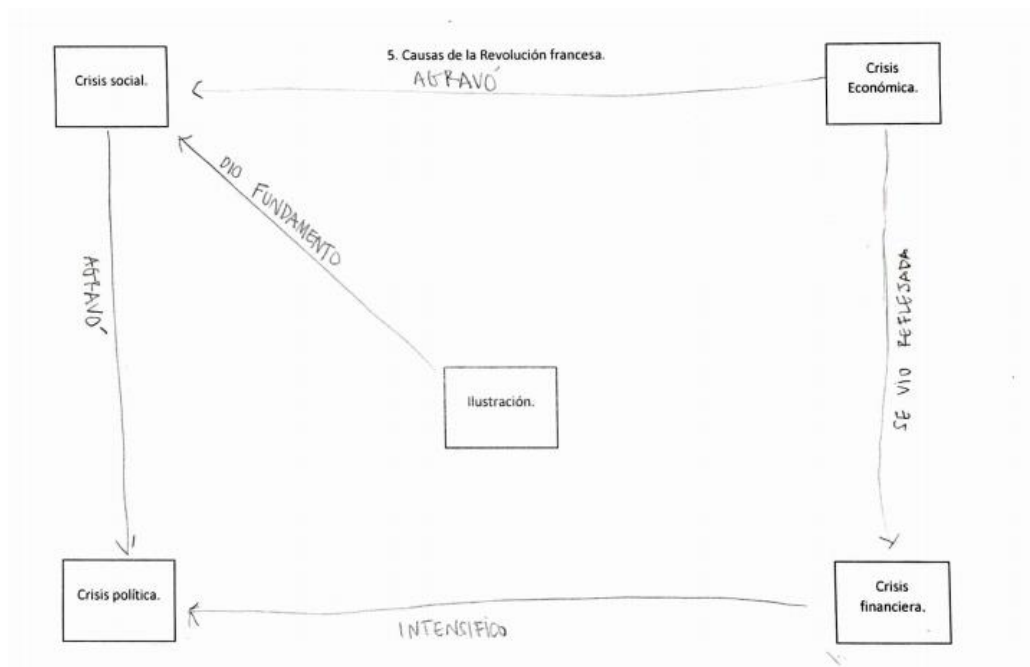
lógico, y fueron muchas veces erradas. Sin embargo, la actividad fue buena en el sentido que los estudiantes se interesaron por hacer sus propuestas y luego por averiguar si ellas eran aceptables, lo que los hizo poner atención en la revisión de las mismas (imagen N° 5).

Imagen N° 5: Ejemplo de trabajo individual en etapa N° 2.



Los resultados de la etapa N° 3 -comprender la relación entre causas simultáneas- fueron bastante positivos. Obviamente, debe considerarse que, en este caso, los estudiantes tenían como base los fragmentos con explicaciones causales de Soboul, Hobsbawm y Krebs, así como preguntas que los guiaban hacia la identificación de relaciones entre causas simultáneas. No obstante, la exigencia de sintetizar la relación en un concepto permitió verificar los niveles de comprensión (imagen N° 6).

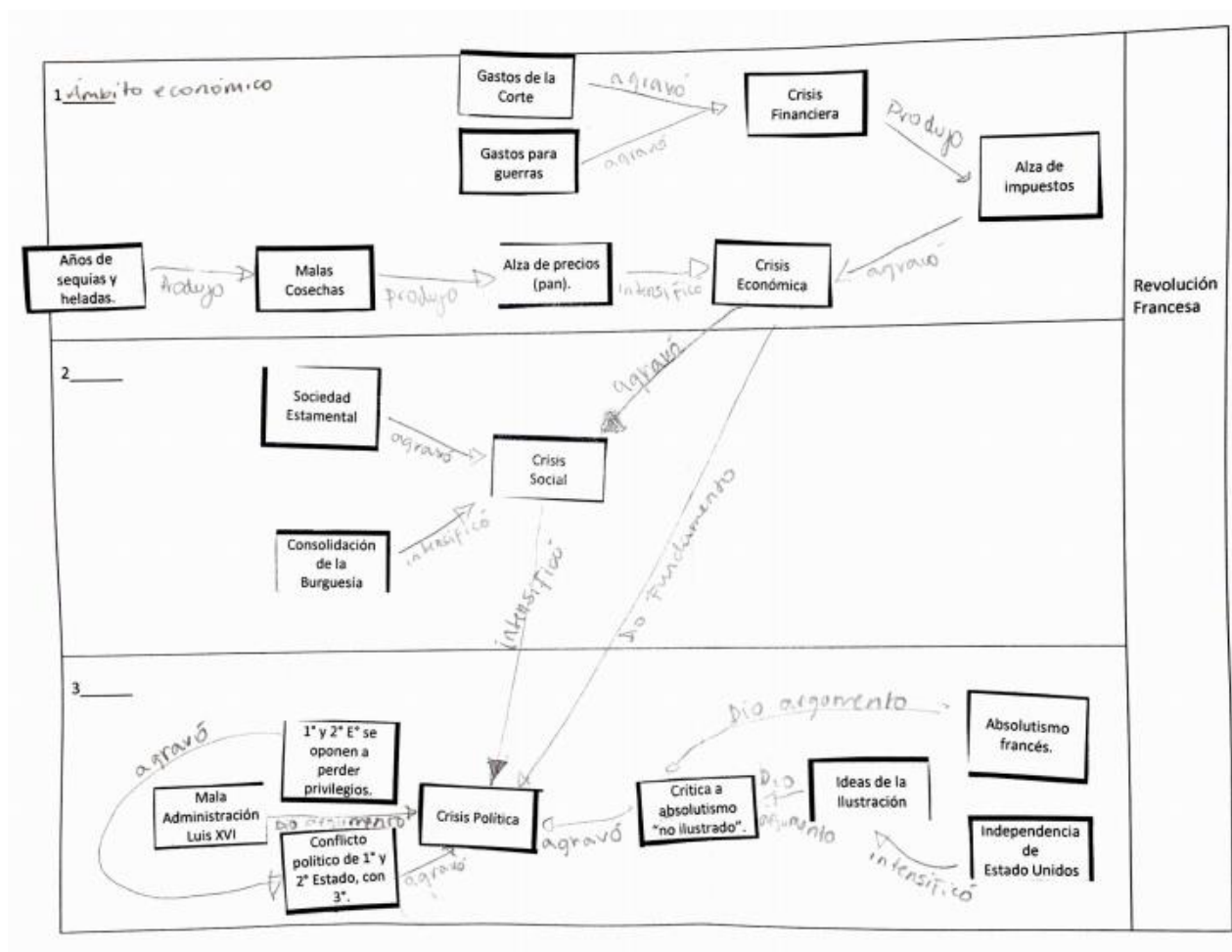
Imagen N° 6: Ejemplo de trabajo individual en etapa N° 3.



En la etapa N° 4 -jerarquizar causas- la mayor parte de los estudiantes optó por poner el ámbito político-ideológico como el más determinante de la Revolución francesa, otros pocos priorizaron el ámbito económico, mientras que ninguno optó por el ámbito social. Sin embargo, cabe recordar que, a esta altura, los estudiantes tenían pocos elementos como para fundar su posición. Probablemente después de estudiar el desarrollo y las consecuencias de la Revolución francesa, habrían podido dimensionar la influencia de la burguesía y lo determinante que fue la consolidación de este grupo social para el desarrollo de todo este proceso.

Por último, la elaboración final de los diagramas fue bastante satisfactoria, en el sentido que en casi la totalidad de los 6 grupos de trabajo se clasificaron correctamente los antecedentes, se construyeron bien las relaciones de causa y efecto dentro de cada ámbito, y se graficaron al menos dos o tres relaciones entre causas de distintos ámbitos (imagen N° 7). El ámbito con la construcción de relaciones de causa y efecto menos logrado fue el político-ideológico, lo que tuvo su correlato en que fue el ámbito peor explicado en la evaluación sumativa de desarrollo.

Imagen N° 7: Ejemplo de trabajo en tríos de etapa N° 4.



VI. Resultados de aprendizaje y su análisis.

¿Logró la creación de los diagramas y el trabajo por etapas generar un aprendizaje más profundo de la explicación causal en los estudiantes? Los resultados que expondremos a continuación nos permiten sostener que sí. Si bien los aprendizajes en relación a la habilidad para hacer relaciones entre causas simultáneas no fue la esperada, la mayor parte de los estudiantes recurrió a un mayor número de causas para explicar la Revolución francesa de lo que lo había utilizado en la evaluación diagnóstica y, asimismo, explicó en mayor medida cada una de éstas.

En forma similar a la evaluación diagnóstica, en la evaluación final de la unidad didáctica se les requirió a los estudiantes explicar por qué se produjo la Revolución francesa. A partir de las respuestas se obtuvo, en primer lugar, que un 89% se refirió a causas de más de un ámbito para su explicación, distando mucho del 40% de la evaluación diagnóstica, donde la mayor parte utilizó sólo una causa. Este mejoramiento debiera atribuirse a un enfrentamiento más detenido de lo que significa la multicausalidad y al ejercicio de establecer relaciones entre causas simultáneas de la etapa N° 3, lo que reforzaba la idea de que una causa por sí sola no era suficiente para explicar la Revolución francesa, sino que dependía de las otras.

Por otro lado, se obtuvo que un 94% explicó las causas que enunció, distando mucho del 46% de la evaluación diagnóstica, lo cual puede atribuirse al hecho de que fue una exigencia explícita el explicar el carácter de causa de un antecedente, mediante la construcción de cadenas de causas y efectos, pero, sobre todo, por el haberse representado gráficamente. En efecto, cuando se estudiaron las causas de los viajes de exploración del siglo XV, también se explicaron cada una de las ellas, pero al momento de graficarlas, esas explicaciones no fueron incluidas. A continuación, exponemos ejemplos de tres estudiantes distintos explicando cada uno de los 3 ámbitos trabajados y que dan cuenta de una explicación más profunda de las causas:

Por último, pero no menos importante, existió una tercera causa que ayudó a que se generara la Revolución Francesa, esta era la crisis social que se dio gracias al descontento que existía de parte de los Burgueses. Al haber una sociedad Estamental, no podías cambiar de estamento, es decir, que nacías y morías en la misma posición social, ya que esta clase social (los Burgueses) tenían tanto dinero, de cierta manera mantenían al Clero y a la Nobleza, así que lo que ellos querían era poder subir de estamento, pero al no poder, comenzó todo el descontento que a la larga se transformó en una crisis social. (Estudiante, octubre 2016)

...la crisis económica que se dio por las sequías, a consecuencia de esto las cosechas no rindieron mucho, esto hizo que el precio de los alimentos se elevara; la crisis financiera que se provocó por los malgastos de la nobleza y los gastos de guerra (Francia le ayudaba financieramente a EE.UU.) esto hizo que aumentaran los impuestos, agravando así la crisis económica. (Estudiante, octubre 2016)

Por último, las ideas de la ilustración (que se reflejaron en la independencia de Estados Unidos y argumentaron la crisis social) junto al absolutismo francés, generaron la crítica a lo no ilustrado que era el absolutismo formando una crisis política. Además, el 1er y 2do estamento (nobleza e iglesia) se negaban a perder privilegios formando un conflicto político entre los estamentos, todo esto provocado por la mala administración de Luis XVI. (Estudiante, octubre 2016)

Sin perjuicio de lo expuesto hasta aquí, un punto negativo fue que la mayor parte de los estudiantes explicó la crisis política centrándose en la causa coyuntural de la mala administración del rey Luis XVI y no en las estructurales, como la crisis del absolutismo o de la sociedad estamental.

En cuanto al establecimiento de relaciones entre causas simultáneas, si bien un 94% de los estudiantes lo hizo en alguna medida, sólo un 44% obtuvo la mitad del puntaje o más en esta materia, que se lograba al establecer y explicar correctamente dos o más relaciones entre causas simultáneas (para

revisar la rúbrica, remitirse al anexo N° 2). Como ejemplos de establecimiento de relaciones entre causas simultáneas exponemos los siguientes:

Mira, la revolución francesa se gestionó por muchos motivos, a esto se conoce como multicausalidad. Bueno, empezamos por lo primero, durante ya mucho tiempo, Francia se regía por una sociedad estamental, este era un sistema rígido que separaba a las clases sociales dependiendo de su sangre (de que familia provenías). Pero en esta época surgió y se consolidó la burguesía, estos eran los mercaderes y comerciantes, eran quienes 'movían' la economía, sin embargo, pertenecían al 3er estamento, por lo cual no tenían privilegios, poder político o libertad en el comercio. Luego de un tiempo la estructura social y esta nueva clase se volvieron incompatibles, provocando una crisis social (esta terminaría afectando y agravando la crisis política) ... (Estudiante, octubre 2016)

En todo proceso histórico hay muchas causas, una multicausalidad. En la Revolución Francesa, a rasgos muy generales, las causas fueron cuatro crisis: la social, la política, la económica y la financiera. Estas por separado no hubieran creado más que reclamos, pero junta se agravaron creando un mayor descontento. Por ejemplo, la crisis económica creó mayores brechas entre estamentos, agravando la crisis social. (Estudiante, octubre 2016)

En la misma línea, cuando se les pidió relacionar las causas de la crisis social previa a la Revolución francesa con causas de otros ámbitos, que no fueran el social, sólo un 39% lo logró, señalando la crisis económica como algo que intensificó la crisis social, o la ilustración, como algo que le dio fundamento a la misma. Similar fue el resultado en cuanto a las relaciones de la crisis política con otras que no fueran del ámbito político: un 61%.

Por último, tampoco hubo un buen resultado cuando se les pidió fundamentar la relación de causalidad entre la Ilustración y las causas sociales y políticas de la Revolución francesa (lo que había sido trabajado en las clases 5 y 6). La pregunta requería que señalaran en qué ámbitos había influido la Ilustración y que especificaran con qué ideas (igualdad, libertad, separación de poderes, soberanía nacional, etc.). Sólo un 27% obtuvo todo el puntaje en dichas respuestas, pero un 50% obtuvo menos de la mitad del puntaje. Este es un ejemplo de un estudiante que logró el puntaje máximo:

La Ilustración influyó en la Revolución francesa con las ideas que esta tenía, al estar el país en una crisis general, las ideas ilustradas reflejaron las demandas que tenían. En la crisis social influyó con la idea de la igualdad en los derechos y dando pie a las clases sociales. En la política diciendo que los 3 poderes del Estado deberían estar separados... (Estudiante, octubre 2016)

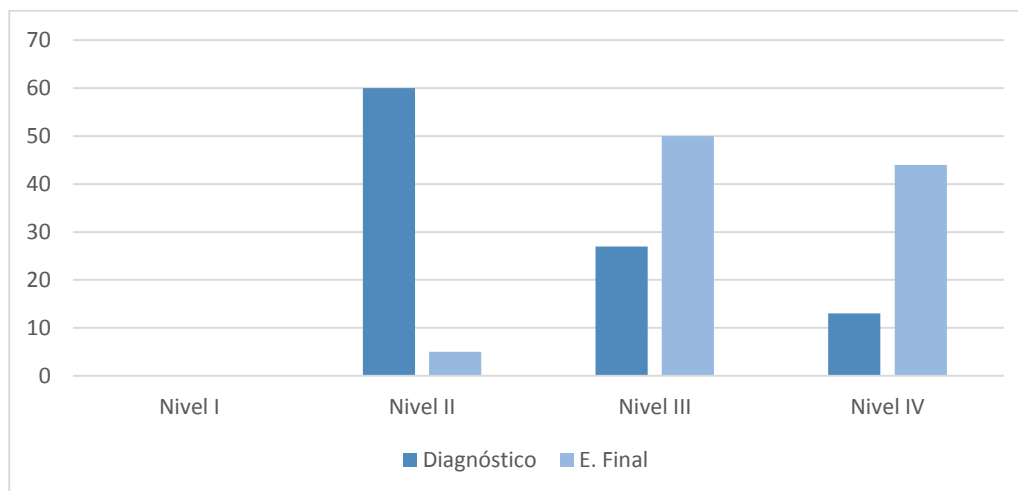
Este menor porcentaje se puede deber a que el relacionar causas simultáneas es una exigencia nueva para los estudiantes. En efecto, el aprendizaje de habilidades requiere ejercitarse y, por tanto, se requiere de un trabajo más a largo plazo si se quiere una respuesta honesta por parte de ellos y no de memoria.

En último lugar, cabe exponer el nivel de conocimiento del concepto de multicausalidad. Al respecto, un 78% de los estudiantes obtuvieron todo el puntaje al pedirles que explicaran qué significaba "multicausalidad", como lo logró el siguiente estudiante:

La revolución francesa se dio por una multicausalidad ya que no fue sólo un ámbito la cual hizo ésta posible, si no que fueron muchos como en este caso que se dio a causa de la crisis política, la crisis social, la crisis y económica y parte de la crisis financiera. Además de que todas estas causas están relacionadas entre sí. (Estudiante, octubre 2016)

En definitiva, comparando la evaluación de diagnóstico con su símil en esta evaluación final, pudimos concluir del análisis de los resultados, que en sus respuestas un 44% de los estudiantes se encontró en el nivel IV de la escala de Asencio, un 50% en el nivel III y sólo un 5% se mantuvo en el nivel II, lo que se ve más claramente en el gráfico N° 3:

Gráfico N° 3: Comparación de niveles de comprensión de la explicación causal entre evaluación diagnóstica y evaluación sumativa final.



VII. Conclusiones

Aspectos logrados

Conforme a los resultados expuestos, es un aspecto logrado, en primer lugar, el hecho de que los estudiantes mejoraron sus habilidades para explicar causalmente hechos o procesos históricos. Por una parte, por cuanto al explicar recurrieron a un mayor número de causas y éstas fueron de distintos ámbitos, superando una visión tradicionalista-positivista de la Historia, centrada en causas políticas. Por otro lado, debido a que las causas que fueron enunciadas fueron explicadas con mayor detalle, no dando por obvio el vínculo de causa y efecto. Finalmente, aunque en menor medida, puesto que hubo un avance en la habilidad para reconocer y explicar relaciones entre distintas causas simultáneas.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los aprendizajes recién descritos dan cuenta de haberse trabajado en la línea del Estándar 11 de Historia de los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media (MINEDUC, 2012): “Comprende cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas”, ya que se trabajó con un procedimiento y conceptos propios de la Historia, que permitieron discutir distintas interpretaciones y alternativas de solución.

Por otra parte, fue logrado el objetivo de seguir una enseñanza constructivista y hacer a los estudiantes responsables de sus aprendizajes, al menos en cuanto a las etapas de trabajo para el procedimiento de la explicación causal. Esto, ya que en dichas etapas los estudiantes trabajaron de forma autónoma, intentando proponer respuestas propias y no buscando adivinar lo que el profesor esperaba que respondieran.

Para terminar, fue un logro la planificación de la unidad, en el sentido que se adaptó muy bien a la realidad de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje planteados. En otras palabras, se dio cumplimiento al Estándar 1 (MINEDUC, 2012, p. 137): “Conoce las características de los estudiantes y cómo

aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media”, ya que se planificó desde sus habilidades y conocimiento previos.

Aspectos no logrados

En relación al desarrollo del procedimiento de la explicación causal, fue un aspecto menos logrado el que los estudiantes fuesen poco capaces de establecer relaciones entre causas simultáneas. Como señalamos, estimamos que esto podría haber sido esperable en cuanto era la primera vez que se requiere esto de los estudiantes y como habilidad que es, requiere de un ejercicio continuado en el tiempo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, un aspecto menos logrado fue el manejo de los tiempos, tanto dentro de cada clase como respecto de la unidad total. Muchas veces en las clases no hubo tiempo suficiente para que los estudiantes terminaran las guías, lo que significaba que tuvieran que llevar tareas para la casa y que la revisión no pudiese hacerse en presencia de todos. Asimismo, en cuanto al total de las clases, habría sido mejor tener más espacios de retroalimentación. Puesto que el trabajo era bastante autónomo, para que los estudiantes adquirieran habilidades, era necesaria abundante retroalimentación. Si bien hubo mucha, por la falta de tiempo, ésta fue principalmente a través de comentarios en las correcciones de las guías de cada etapa, en forma individual.

Plan de mejora

Como un elemento para mejorar la planificación, se estima necesario introducir la variable de la temporalidad en la clasificación de las causas. En un intento por simplificar el trabajo del procedimiento y enfocarlo en la explicación causal y particularmente en las relaciones causales, se dejó de lado la clasificación de las mismas por duración. Sin embargo, aquello trajo como consecuencia que al momento de explicar las causas de la crisis política previa a la Revolución francesa se recurrió principalmente a una causa coyuntural, como era la mala administración de Luis XVI, y se menospreció una causa estructural, como era la permanencia de la monarquía absolutista. Por ello y aunque no fuera trabajado en detalle, habría sido mejor dejarlo planteado, así como se dejó planteada la posibilidad de distintas posibilidades de jerarquizar las causas de la Revolución francesa (etapa 4).

Desde el punto de vista de la enseñanza, la clase N° 10 planteó la necesidad de que se clarifiquen en forma más detallada los aprendizajes esperados en cada clase. Puesto que la adquisición de habilidades y de conocimientos declarativos en forma constructivista deposita gran parte de la responsabilidad en el estudiante, se corre el riesgo de que el estudiante no alcance el objetivo en forma tal de registrarlo de manera clara en el cuaderno. En dicha clase N° 10 se construyó en el pizarrón un esquema con las consecuencias de la Revolución francesa que los estudiantes iban señalando y que, conforme al trabajo de las causas, tenían bastante claro. No obstante, a veces los términos utilizados no eran los más precisos. En ese sentido, lo ideal habría sido adaptar lo señalado por el estudiante a un esquema previo, para que lo que quede en el pizarrón y lo que en definitiva copien los estudiantes en su cuaderno, quede de forma más precisa.

Por último, cabe señalar aquí que es perfectamente posible proyectar este trabajo -de cuatro etapas para la elaboración de un diagrama- para profundizar la relación de los distintos acontecimientos de un proceso histórico (como sería, por ejemplo, el desarrollo de la Revolución francesa) como de las

consecuencias de un hecho histórico. Como ya señalamos, esto fue intencionalmente excluido en esta oportunidad, por ser una primera experiencia al respecto y para poder profundizar el desarrollo de la habilidad de relacionar.

Conclusión

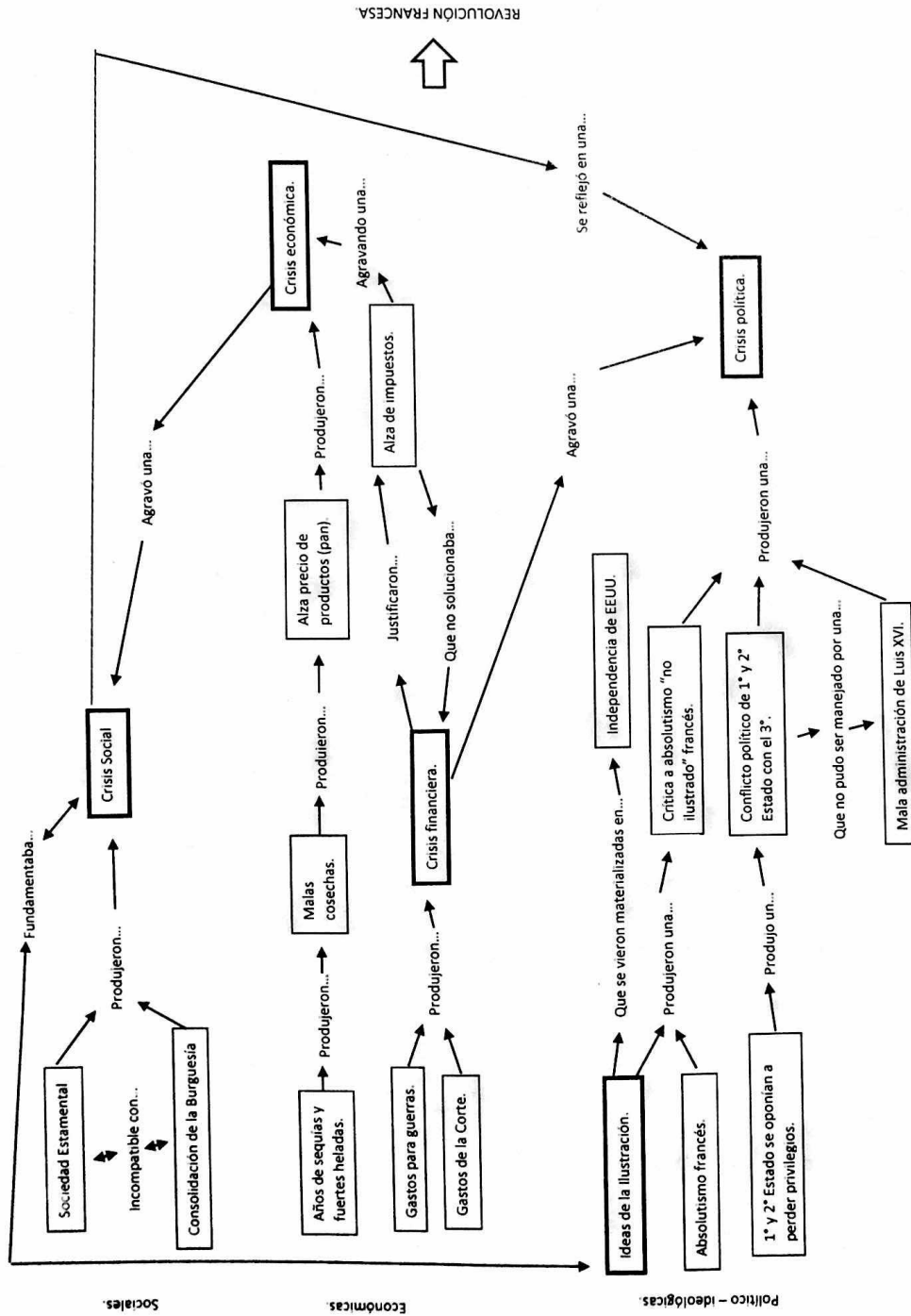
A lo largo de este artículo hemos intentado presentar -en forma resumida- una experiencia de planificación e implementación que tuvo como foco el generar aprendizajes significativos en torno a la explicación causal histórica para estudiantes de octavo básico. Como se señaló en la introducción, no es fácil trabajar procedimientos en el aula, requiere de una planificación más compleja que la que se requiere para sólo enseñar contenidos declarativos y, también, requiere de tiempo de clases que muchas veces escasea ante la cantidad de contenidos incluidos por las Bases Curriculares.

En ese sentido, estimamos que esta experiencia ha sido un aporte al respecto y que, además, trajo buenos resultados, al menos para estudiantes con las características que tenía el curso aquí presentado. Por lo mismo, esperamos que pueda servir de base para otros profesores que busquen formas de trabajar este fundamental procedimiento. Sin embargo, siempre debe tenerse presente que para la enseñanza de procedimientos no hay recetas mágicas, se requiere procurar que éste no se transforme en un axioma más, como decía Prats (citado en Ayala y Zurita, 2013, p. 263), y recordar que es esencial mantener un trabajo sostenido en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V., Herrera., P; Strasser., K (2011), *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ayala, E. y Zurita, F. (2013). La atribución causal: posibilidades didácticas para la reconstrucción de los procesos históricos. En I. Muñoz y L. Ossandón (comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 251-274). Santiago, Chile: DIBAM.
- Ministerio de Educación de Chile-MINEDUC (2012) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile-MINEDUC (2013) *Bases curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (1997). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 63-82). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Domínguez, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Hobsbawm, E. J. (2007). *La era de la revolución, 1789-1848*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Planeta.

- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). Estructuración de los aprendizajes. En J. Jorba y E. Casellas (eds.) *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*, (pp. 125-131). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Krebs, R. (2010). *Breve historia universal*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Lucero, M. y Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y aprendizaja*, 31 (1), 45-65.
- Manual de Convivencia (2016).
- Miras, M. y Onrubia, J. (2001). Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar. En C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción* (pp. 9-36). Barcelona, España: UOC.
- Muñoz, I. (2013a). La Historia y sus funciones. En I. Muñoz y L. Ossandón (comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 25-28). Santiago, Chile: DIBAM.
- Muñoz, I. (2013b). De la 'Historia tradicional' a la 'Nueva Historia'. En I. Muñoz y L. Ossandón (comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 45-80). Santiago, Chile: DIBAM.
- Offenstadt, N. (2014). *Las palabras del historiador*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Onrubia, J. (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumnos y en la interacción entre alumnos. En A. Barca, J. González, R. González y J. Escoriza (eds.), *Psicología de la instrucción. V 3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 21-43). Barcelona, España: EUB.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Secretaría de Educación Pública de México, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Proyecto Educativo Institucional – PEI (2016).
- Sánchez, S. (2005). *¿Y qué es la historia?* Madrid, España: Siglo XXI de España.
- Soboul, A. (1981). *La revolución francesa*. Madrid, España: Globus.
- Stone, M. (compiladora). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico* (Vol. 10). Barcelona, España: Graó.



Anexo n° 2

Pregunta 1 (6 puntos).

	0 punto	0,5 punto	1 punto	1,5 punto	2 puntos	3 puntos
Identificación de causas.	No identifica causas de los tres ámbitos estudiados.	Menciona que hay muchas causas, pero identifica sólo de alguno/ámbito/s.	Identifica causas de los tres ámbitos estudiados.			
Explicación relación causa–efecto.	Identifica causas, pero no es capaz de explicarlas suficientemente como tales.	Explica causas de un ámbito, de forma insuficiente.	Explica suficientemente causas de un ámbito estudiado.	Explica causas de dos ámbitos, pero sólo uno suficientemente.	Explica suficientemente causas de dos ámbitos distintos.	Explica suficientemente causas de todos los ámbitos estudiados.
Relación entre causas simultaneas.	No establece relaciones entre causas o estas no son explicadas.	Establece relaciones entre causas, pero estas no son explicadas.	Establece y explica al menos una relación entre causas simultaneas.	Establece y explica más de una relación entre causas simultaneas.		
Redacción	El texto no se entiende con facilidad.	El texto se entiende con facilidad.				
					Total:	

Preguntas 2 y 5 (3 puntos c/u).

	0 punto	1 punto
Identificación de causas del ámbito social/políti.	No identifica causas del ámbito social/político.	Sí identifica causas del ámbito social/político.
Explicación relación causa–efecto.	No explica suficientement e la crisis social.	Sí explica suficientement e la crisis social.
Identificación de causas de otro ámbito.	No identifica causas de otro ámbito.	Sí identifica causas de otro ámbito (Ilustración o economía).
		Total:

Pregunta 3 (3 puntos).

	0 punto	0.5 punto	1 punto
Identificación de ideas de la Ilustración.	No identifica ideas que de la Ilustración.	Identifica 1 idea como la igualdad, separación de poderes, soberanía nacional.	Identifica 2 o más ideas como la igualdad, separación de poderes, soberanía nacional.
Identificación ámbitos influidos.	No identifica los 2 ámbitos influidos.	Identifica político o social.	Identifica político y social.
Explicación coherente entre idea y ámbito.	Ninguna relación de idea y ámbito es coherente.	Una relación de idea y ámbito es coherente.	Ambas relaciones de idea y ámbito son coherentes.
			Total:

Pregunta 4 (2 puntos).

	0 punto	1 punto	2 puntos	Total:
Comprensión de Multicausalidad	No menciona la necesidad de varias causas para explicar el inicio de la Revolución francesa.	Menciona que muchas causas produjeron la Revolución francesa pero no lo explica.	Menciona y explica que todas las causas son necesarias y que una no sería suficiente para explicar la Revolución francesa.	