



El pasado a través de sus ojos: empatía histórica y la enseñanza de la Historia en estudiantes de segundo año de enseñanza media

Ulises Parraguez Romero¹

Resumen

Considerando la premisa de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje escolar debe ser contextualizado de acuerdo con las necesidades, desafíos y problemáticas de los estudiantes, el presente artículo tiene como base un problema didáctico en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pesquisado en segundo año de enseñanza media, en un colegio particular pagado del sector sur oriente de la Región Metropolitana. El problema didáctico detectado es que, si bien los estudiantes trabajan con fuentes históricas de manera sistemática desde séptimo básico y resulta la base de la enseñanza de la Historia, junto con un enfoque disciplinar desde los procesos históricos, entendidos aun estos como la fecha, el dato y la memorización, tiene como resultado que los estudiantes no sean capaces de relacionar esos procesos con las decisiones, formas de pensar y actuar de las personas en el pasado. Lo anterior se ve potenciado por clases esencialmente expositivas, en donde sigue predominando el contenido por sobre el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico. Frente a este desafío pedagógico-didáctico, este artículo busca exponer y reflexionar en torno a la pregunta problematizadora que dio forma a la unidad: *¿Puede la enseñanza del procedimiento de empatía histórica ayudar a los estudiantes a situarse en la forma de pensar de los actores sociales y su contexto?*

Palabras clave: Empatía histórica, actores sociales, Enseñanza para la Comprensión, Historia, Enseñanza Media.

INTRODUCCIÓN

Sam Wineburg (2001) plantea que ninguna persona nace sabiendo Historia. En sí, la Historia no es un acto natural, sino más bien cultural que permite a las personas adquirir habilidades de pensamiento histórico (Henríquez, Carmona, Quinteros y Garrido, 2018). De esto se desprende que la enseñanza de la Historia en la escuela debiese tener como propósito el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico en los estudiantes, que les permita comprender su propio contexto, las formas de pensar del presente y como el presente resulta de un conjunto de relaciones imbricadas en el pasado. Así también, ya en 1994, las historiadoras Appleby, Hunt y Jacob planteaban que el futuro de la Historia como disciplina debiese dejar de tener como único objetivo la creación de narrativas nacionales, tendencia predominante en el curriculum chileno, buscando potenciar la posibilidad que abre la Historia de escuchar otras voces en los relatos que se construyen, lo que tiene su correlación en el como se enseña la Historia dentro del aula.

¹ Licenciado en Historia, certificado académico en Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile y estudiante del Programa de Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado. Taller de Práctica Profesional y Titulación guiado por el profesor de Didáctica de la Especialidad II, Eduardo Sepúlveda Díaz. Conducente al grado de Licenciado en Educación y al Título Profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La correspondencia respecto a este artículo debe enviarse al correo electrónico uparraguezr@gmail.com.

La unidad implementada se sustenta en las ideas anteriores, que orientaron la estructuración de los contenidos y el trabajo procedimental. En términos curriculares y considerando lo planteado en el párrafo anterior, la siguiente unidad pretendió ir más allá de la racionalidad técnica² predominante en la arquitectura curricular chilena actual, que apunta a que el estudiante no solo entienda la sociedad y se inserte en ella como algo dado. Por el contrario, este trabajo tuvo como finalidad que el estudiante comprenda y utilice con flexibilidad lo que aprendió, acercando la implementación hacia una interpretación del currículo a la racionalidad práctica. Concretamente, la secuencia didáctica comprende al currículo como una elaboración que es contexto y, a su vez, contextualizable. Así, el currículo actual es explícito en cuanto a los contenidos que resultan relevantes para el contexto en el que está elaborado, pero las decisiones del docente apuntan a flexibilizarlo dentro de sus posibilidades, para adaptarse a distintas metodologías evaluativas y espacios de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el currículo no debe percibirse como algo abstracto, lejano de los procesos educativos (Gimeno, 1991), sino que, por el contrario, imbricado en estos.

Contextualización: Diagnóstico institucional y pedagógico

Diagnóstico Institucional

La institución en donde se llevó a cabo la implementación de la unidad didáctica es un colegio de dependencia particular pagada, ubicado en el sector suroriente de la Región Metropolitana. De carácter mixto, imparte los tres niveles de enseñanza del sistema educacional chileno (Prekínder, Básica y Media), con un promedio de 22 alumnos por sala. Las salas del colegio cuentan con amplios espacios y equipamiento tecnológico necesario para llevar a cabo las clases. La estructura de la sala, en términos generales, no cuenta con mayores diferencias en relación con el modelo tradicional, en donde los estudiantes se encuentran ubicados en filas, mirando frente a la pizarra y al docente.

Respecto a la misión del colegio³, este se reconoce como una comunidad educativa laica, sostenida en los principios de la democracia, entendiendo la tolerancia y la aceptación de las diferencias como base de la práctica educativa, procurando la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos e independientes. La visión, por su parte, busca proyectar a la institución como un espacio en donde todos aprendan, incluso de sus errores, fomentando la curiosidad, el diálogo y el conocer cómo se construye el conocimiento (Colegio Latino Cordillera, s. f.). En cuanto a los principios que lo sustentan, se reconocen como un espacio que acepta y respeta las ideas, convicciones y preferencias de sus integrantes. Persigue la formación de ciudadanos/as actores y creadores responsables de sus acciones, aceptando el desarrollo científico y tecnológico y aspirando al dominio de esos instrumentos. Además, plantean una visión crítica del consumismo y el individualismo y propicia una sociedad más justa y solidaria, teniendo en cuenta que las decisiones que se toman dentro del colegio muchas veces son más éticas que técnicas, aspirando así a una

² Entendiendo el currículo desde el campo discursivo y como construcción socio – cultural, la racionalidad curricular implica una forma de construir y comprender el conocimiento de manera específica, así también los fines educativos que este persigue. La pedagoga australiana Shirley Grundy en la década de los ochenta, basándose en Jürgen Habermas, propone tres racionalidades curriculares: técnica (predominancia de la teoría por sobre el contexto de los sujetos educativos); práctica (conocimiento para la comprensión e interpretación del medio, su centro está en la práctica formativa y reflexiva, considerando el contexto de enseñanza–aprendizaje); crítica (la práctica pedagógica tiene por objetivo la emancipación del educando, fomentando la reflexión de los sujetos respecto de su condición sociohistórica). Para profundizar en los estudios del currículo y la teoría curricular, véase Grundy (1991).

³ En relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), este no se encuentra sistematizado en un documento único, pero si pueden rastrearse rasgos de la misión, visión y valores/principios del colegio en diversos documentos oficiales del establecimiento.

práctica reflexiva de la docencia (Ibíd.). Otro principio remite a la formación para una ciudadanía activa, vinculada fuertemente al reconocimiento de la vida en comunidad, valorando el bienestar de todos por sobre el propio. En este sentido, el colegio aspira a enseñar que “los conflictos son parte insoslayable de una convivencia democrática, así aprenderemos a dialogar, a apreciar y respetar distintos puntos de vista, a esforzarnos por ser comprensivos con los sentimientos del otro y a buscar soluciones de común acuerdo” (Ibíd.). Todos estos esfuerzos se ven plasmados en el Programa de Ciudadanía y Desarrollo Personal del establecimiento.

Lo anterior impacta en la perspectiva pedagógica que tiene el colegio, que descarta adoctrinar a los estudiantes en una determinada ideología, en coherencia con el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas críticos e independientes. Esto es una posición ideológica que permite, desde el área de Historia, un amplio espectro de acción en cuanto al posicionamiento disciplinar, pedagógico y didáctico, facilitando un diseño adecuado a los requerimientos de los estudiantes. En esta línea, la evaluación es situada como un pilar fundamental en la medida que permite observar la progresión y certificación de los aprendizajes de los estudiantes. Así, el colegio se alinea desde una evaluación orientada al aprendizaje (EpA), cuyo centro es el estudiante como participante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia de la retroalimentación efectiva del desempeño de los estudiantes y, como último punto, las adecuaciones pertinentes en la enseñanza que permitan procesos de aprendizaje fructíferos (Colegio Latino Cordillera, s. f.).

La secuencia y la progresión de los aprendizajes, que desembocan en las situaciones evaluativas, se realizan siguiendo la taxonomía de Bloom revisada por Anderson⁴, con un enfoque centrado aun en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Si bien los objetivos son escritos en la pizarra y los estudiantes los copian, los procesos cognitivos que estos abarcan rara vez alcanzan habilidades complejas como analizar, evaluar e incluso crear. Con los antecedentes recopilados respecto al colegio en general, se plantearon algunos márgenes de acción respecto a la Unidad Didáctica implementada. La institución escolar aquí presentada es abierta a la implementación de nuevas propuestas de trabajo siempre y cuando el foco sea el aprendizaje del estudiante. Ofrece oportunidades para planificar una unidad de manera flexible, que, en el caso de Historia, facilita la utilización de un amplio espectro de perspectivas respecto a un mismo proceso, a través de diversas estrategias. Esto implicó construir la progresión de las clases desde procesos cognitivos básicos hacia aquellos más complejos, llevando al estudiante a una situación de desempeño final que permitiera develar los aprendizajes logrados.

Diagnóstico del curso seleccionado para la implementación de la Unidad Didáctica

El curso seleccionado fue un segundo medio, compuesto por 17 estudiantes, 11 mujeres y 6 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 16 años. La sala de este curso está ubicada en el segundo piso, sobre la sala de profesores. Las mesas son ocupadas por dos estudiantes, con espacio suficiente para ambos. Cada martes, usando un frasco con palos de helado con los nombres de cada estudiante, en Consejo de Curso se van rotando los puestos. Esto permite que todos los estudiantes, durante el año,

⁴ Para ahondar en este aspecto y otros relacionados con la evaluación y la construcción de instrumentos evaluativos, véase Förster y Rojas-Barahona (2018).

tengan la posibilidad de compartir con sus compañeros, lo que resulta fundamental para que trabajen con distintas personas y se potencie la relación como curso.

Dentro del curso se identificaron al menos tres grupos, difusos en su composición y organización dentro de la sala, debido a la rotación de puestos. Por una parte, se encuentran seis a siete estudiantes, mujeres, que se catalogaron como las “fancy”. Son aquellas que tienden a preocuparse más de su apariencia física, del maquillaje y los accesorios que utilizan. Así, son ellas quienes se delinean los ojos, usan aros grandes, anillos y pulseras. Tienden a tener una buena relación entre ellas y en general con el resto del curso. Por lo general, son ellas quienes toman posiciones de liderazgo o de organización de las actividades del curso.

Dos alumnos serán catalogados como los “chistosos”. Son quienes dan el toque de humor dentro del aula y desarrollan una relación de mayor confianza con los profesores, especialmente en Historia. Generalmente son quienes no toman apuntes y se debe poner mayor atención al momento de trabajar con el cuadernillo, ya que tienden a ser dispersos y distraerse con facilidad. Son ellos, además, quienes tienen un comportamiento más infantil dentro del curso. Uno de ellos es muy participativo en las actividades que el curso organiza, como la venta de alimentos y es quien va a ofrecer los productos que vende el curso a la sala de profesores. El otro alumno le gusta el rap y, de hecho, los títulos de la materia y en las hojas de atrás del cuaderno tiende a escribir con letras estilo graffiti. Un grupo de seis a siete estudiantes, los “piola”, quienes mantienen una actitud bastante pasiva dentro de la sala de clases, toman apuntes y desarrollan las actividades, pero al menos que se les pida la opinión explícitamente, no participan. Son además quienes menos participación tienen en los consejos de curso, pero en general mantienen buenas relaciones con el resto de sus compañeros.

Respecto a su desempeño en el ámbito académico, en términos generales puede catalogarse como bueno en cuanto calificaciones, con una fuerte tendencia hacia las asignaturas del área humanista. Es un curso que mantiene explícitas preferencias por la clase expositiva y la toma de apuntes. Manifiestan dudas cuando no entienden el contenido o la metodología del docente no les ayuda a sus aprendizajes. Cuando se les pide leer una guía o fuente, leen, destacan los aspectos relevantes y luego son muy activos al momento de compartir sus impresiones con la dupla que trabajan. Este buen clima de aprendizaje que se da dentro de la sala de clases permite tener sesiones con una introducción, un desarrollo y un cierre bien definidos y sin mayores contratiempos.

De acuerdo con lo planteado por Jean Piaget, respecto a los niveles de desarrollo cognitivo, los estudiantes de este curso se encuentran en la cuarta etapa, correspondiente a las operaciones formales, el que es alcanzado entre los 15 o 16 años, con estructuras de razonamiento hipotético-deductivas. El mismo Piaget sostiene que estas no se alcanzan repentinamente, sino que requieren de un proceso de preparación anterior (Coll y Martí, 1990). Si bien los estadios planteados por Piaget no son absolutos, los resultados de sus investigaciones y posteriores si son contundentes al momento de expresar que “la capacidad de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto” (Coll y Martí, 1990, p. 83). Sin embargo, el orientar la secuencia didáctica siguiendo solo la edad, respecto del desarrollo cognitivo, presenta limitaciones en la medida que esto no es posible concluir que todos los estudiantes de 15 a 16 años se encuentren en un estadio correspondiente a las operaciones formales. Es así como fue necesario

llevar a cabo una serie de evaluaciones diagnósticas a nivel de relaciones interpersonales, disciplina y didáctico.

Junto con lo planteado, y con el propósito de que la unidad didáctica respondiera al contexto del curso, se aplicaron dos test. El primero, buscó recabar información respecto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes⁵, entendiendo este como el método preferido por el estudiante para obtener un aprendizaje, resolver un problema, pensar o reaccionar frente a una situación de enseñanza (Legendre, 1993, citado en Gonzales-Aguilar, Ramirez-Posada y Vaisman, 2012, p. 145), predominando los estilos auditivo y kinestésico (Anexo 1). El segundo fue un sociograma⁶ que constó de una serie de preguntas que buscaron ahondar en las relaciones que se establecían dentro del grupo curso, poniendo especial énfasis en los liderazgos y afinidades entre los estudiantes al momento de trabajar, identificando al menos tres grupos bastante definidos, pero conectados entre sí. Para efectos del diseño de la unidad didáctica, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los resultados del sociograma fueron consideradas tanto en las actividades planificadas, así como en el diseño del cuadernillo de trabajo de la unidad. Para ello y considerando que el test aplicado no entrega resultados absolutos, sino más bien una tendencia o predominancia, se optó por considerar en la planificación los dos estilos que resaltan.

Para evaluar el estado de la cuestión en el plano didáctico, se aplicó una evaluación diagnóstica que develó la problemática sobre la cual se fundamenta la unidad: si bien los estudiantes trabajan con fuentes históricas desde séptimo básico, no logran vincular las decisiones, formas de pensar y de actuar de las personas en relación con el contexto histórico en donde están situadas, perdiendo los procesos históricos la agencia de los sujetos en ellos. Para la evaluación diagnóstica, se consideraron tres niveles de empatía, tomando como base lo propuesto por Domínguez (2015).

Tabla 1: Niveles de explicación histórica contextualizada o por empatía (Domínguez, 2015)

Nivel de empatía	Descripción
I (estereotipada)	Las acciones de las personas en el pasado se encuentran explicadas a partir de estereotipos o preconceptos. No se llega a entender completamente las decisiones en su contexto.
II (desde la perspectiva de hoy)	Se explican las acciones de las personas en el pasado, pero tomando como referencia las visiones y formas de pensar del presente.
III (explicación histórica contextualizada)	La explicación sitúa a las personas en su contexto histórico, considerando las formas de pensar de esas personas en relación con el contexto en donde están situadas.

La evaluación diagnóstica situó a los estudiantes frente a una situación que los llevaba a pensar como lo hubiera hecho un joven norteamericano que fue llamado a ir a la Guerra de Vietnam, dado que era el contenido que los estudiantes estaban revisando al momento de hacer el diagnóstico. Respecto a los resultados, 10 de los 16 estudiantes que respondieron la evaluación se ubicaron en un nivel I de

⁵ El Test de VARK, por sus siglas en inglés, fue creado por Neil Flemming en colaboración con Collen Mills en 1992 con el apoyo de la Lincoln University, Nueva Zelanda. Lo fundamental del test es entregar un punto de partida desde el cual tanto docentes como estudiantes puedan enfrentar el proceso de aprendizaje. Para más información respecto al test mencionado, véase Flemming y Baume (2006).

⁶ Creado por el psiquiatra rumano Jacob Levy a inicios del siglo XX, el sociograma tiene por objetivo estudiar las preferencias interpersonales dentro de un grupo. Para efectos de su aplicación en este curso y el impacto de los resultados en la unidad didáctica, se consideraron las tres primeras preguntas, referentes a: afinidad productiva, ineficiencia productiva y relaciones fuera del aula.

empatía histórica, no logrando relacionar la forma de pensar del actor social con el contexto histórico de la época. Cuatro estudiantes incluyen en sus respuestas elementos del presente e incluso su opinión para explicarlo. Solo 2 estudiantes lograron establecer un vínculo entre el contexto y la decisión del individuo frente a la situación planteada.

En lo que concierne a la percepción de las y los estudiantes sobre la asignatura, de acuerdo con las respuestas entregadas a una encuesta realizada, predominan dos tendencias (ver gráfico 1). Por una parte, resalta una visión de la Historia como un registro de hechos, acontecimientos que ocurrieron en un pasado, siendo percibido como algo lejano y distante, con una imagen de la Historia como el dato, la fecha, los personajes importantes. Por otra parte, está una visión que se vincula con una visión de la historia que, si bien se interesa por el pasado, lo hace una vez que este impacta en nuestro presente. Esta visión puede retratarse en la frase *el pasado por el presente y el presente por el pasado*. El resto del curso se divide en tres posiciones minoritarias: una que da cuenta de la Historia como aquello que les sucedió a las personas y que tuvo impacto en sus vidas, aspecto que fue destacado por dos estudiantes. No obstante, siguen hablando de hechos, sucesos o acontecimientos. Sin embargo, son las únicas que refieren explícitamente a las personas dentro de su concepción de la Historia. Otro estudiante, manifestó que para él la Historia es un proceso, pero que da cuenta de los aciertos y errores cometidos en el pasado.

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre las clases de Historia, relevan tres aspectos. En primer lugar, la forma en como se explica el contenido, en la medida que esto les permite recordar y comprender mejor. Aquí destaca el estilo de enseñanza, entendiendo esto como el sello particular a partir del cual el docente orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arancibia, 2011). En segundo lugar, la utilización de material audiovisual. En tercer lugar, el trabajo práctico, en la medida que consideran que hacen las clases más interactivas y, en opinión de dos estudiantes, más didácticas. A pesar de esto, los estudiantes manifestaron reparos al cuadernillo de trabajo utilizado en clases. En este punto, es importante considerar una de las variables que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes, vinculados con las metas. De acuerdo con Miras (2001), estas se vinculan directamente con la forma en como los estudiantes enfrentan las tareas escolares. Visto desde esta perspectiva, el cuadernillo de trabajo por parte de los estudiantes no se encuentra asociado con una meta u objetivo en específico.

Gráfico 1: Percepción sobre la Historia



El diagnóstico levantado es la base sobre la cual se erigió la unidad didáctica implementada. Aspectos pedagógicos y didácticos de la institución escolar, así como la disposición del curso frente a la asignatura, marcaron la pauta para el diseño de la secuencia didáctica y la progresión de los aprendizajes. En términos concretos, la unidad buscó dar respuesta a la problemática identificada dentro del curso, poniendo énfasis en la enseñanza del contenido utilizando como lineamiento base el desarrollo de procedimientos y habilidades del pensamiento histórico, en particular la explicación histórica contextualizada o por empatía. Esto supuso tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, la complejidad del procedimiento a desarrollar, establecer metas claras y alcanzables de acuerdo con el nivel del curso y el antecedente directo de la enseñanza de Historia en la institución educativa.

Referentes teóricos de la unidad

Posicionamiento pedagógico

Considerando los elementos observados en el diagnóstico y en clases, se plantea como posicionamiento pedagógico el modelo socioconstructivista de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). La comprensión, desde la EpC, es entendida como la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Stone-Wiske, 2005, p. 70). Así, comprender, para el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se encuentra muy lejos de aprender hechos, memorizar o elaborar ciertas representaciones. La comprensión se entiende como algo más parecido a andar en bicicleta. ¿Cómo sabemos efectivamente que alguien aprendió a andar en bicicleta? Cuando es capaz de actuar en otros escenarios lo que ya sabe: en otra bicicleta, en otro espacio distinto al que aprendió y así sucesivamente.

Para lograr que los estudiantes alcancen niveles de comprensión que les permitan utilizar lo que saben con flexibilidad, la EpC establece conceptos centrales para orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los tópicos generativos, entendidos como aquellos conceptos centrales para una o más disciplinas y que revelan una multiplicidad de conexiones y una gran cantidad de recursos disponibles para su trabajo. A partir de los tópicos generativos, se definió la meta de comprensión que oriento la unidad didáctica. Una meta de comprensión es aquello más relevante que un estudiante debiese comprender y da centro a la enseñanza. De esta forma, la meta de comprensión planteada para la unidad en cuestión es *Argumentar desde la postura de un actor social frente a las problemáticas sociales de principios del siglo XX en un ejercicio de empatía histórica, a través de una carta.*

Alcanzar la meta de comprensión requiere de dos pilares de la EpC, a través de los cuales se va realizando un seguimiento del proceso de aprendizaje: los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. Los desempeños de comprensión son aquellas situaciones que posibilitan al estudiante la aplicación del conocimiento (Blythe, 1998), involucrándolos en la comprensión de los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina (Stone-Wiske, 2005). La evaluación diagnóstica continua se plantea como un proceso transversal a la enseñanza – aprendizaje, referida a entregar respuestas claras a los estudiantes respecto de sus desempeños de comprensión, que les permita mejorar (Blythe, 1998), además de ofrecer criterios de evaluación explícitos y una retroalimentación regular. De ahí que la unidad y las actividades que se planteen tengan como propósito ir monitoreando el avance de los estudiantes en relación con el contenido y el procedimiento asociado a la unidad.

En cuanto a la estructuración de los aprendizajes, se tomó como base la propuesta de Jorba y Casellas (1997) quienes conciben la enseñanza como la evolución de las ideas de los alumnos y lo relevante del cambio conceptual que se produzca en ellos; por lo demás, el diseño de las actividades debe estar orientada a que quién aprende es quién construye. Esto se vincula estrechamente con los desempeños de comprensión de la EpC, en donde es el estudiante quién debe construir su comprensión y el dominio del contenido a partir de una guía planificada y cercana del docente. Así, la estructuración de los aprendizajes va desde una fase de exploración/explicitación, situando a los estudiantes en la temática de estudio. Una segunda fase está destinada a la introducción de conceptos/procedimientos o de modelización y confrontación, en donde las actividades están orientadas a la construcción de nuevos aprendizajes. Es en esta etapa donde el procedimiento propio de la Historia debe ser introducido, modelado y trabajado junto con los estudiantes. Por lo anterior, es relevante la evaluación diagnóstica continua y la retroalimentación, a medida que los estudiantes comienzan a trabajar de manera autónoma. Una tercera fase está asociada a la estructuración del conocimiento, relacionada con la elaboración de síntesis personal del estudiante que le permita interrelacionar los contenidos y los nexos existentes. Por último, la fase de aplicación, en donde el estudiante aplica sus concepciones a nuevas situaciones. Esta fase se vincula estrechamente con los desempeños de comprensión establecidos por la EpC y, por ello, la evaluación final, de carácter sumativo, fue una situación de desempeño que consistió en la redacción de una carta posicionándose desde la forma de pensar de un actor social de inicios del siglo XX.

Posicionamiento disciplinar

En el plano disciplinar, se trabajó desde la historia social, entendiendo esta como una perspectiva que escapa a los enfoques estructuralistas o marxistas clásicos, en donde tanto la política como los sujetos desaparecen en la larga duración. Enfocarse en la Historia Social implica volver sobre los sujetos colectivos e individuales, los actores sociales y su presencia en el espacio y el tiempo, en este caso, en el Chile de principios del siglo XX y su mirada respecto de la cuestión social. Desde este punto de vista, se entenderá la Historia Social como la preocupación por comprender como “las relaciones entre los actores sociales (individuales o colectivos) dan vida a los procesos sociales e históricos” (Fernández, Harambour, Henríquez, Iturriaga, Palma, Osandón, Osorio y Purcell, 2004, p. 5). Se abogó así por enfocar el proceso histórico desde los actores y las fuerzas involucradas a principios del siglo XX en Chile, relevando el cómo los propios sujetos ven los hechos, se conciben a sí mismos y a los otros (Grez, 2005).

Lo señalado responde a una forma de ver la historia en el establecimiento educacional enfocada a los procesos fundamentalmente políticos y económicos y, principalmente, en sujetos que han ocupado estructuras de poder. El hecho de hablar aquí de actores sociales implica, como lo plantea Gabriel Salazar (2017), desbancar a la elite gobernante a principios del siglo XX y la clase política civil de esas posiciones de poder y asumirlos como otros actores, como otros sujetos históricos con capacidad de agencia en los procesos. Hablar de actores sociales requiere considerar a los hombres, a las mujeres y a las personas como algo concreto y no solo sistémico, perdidos en las estructuras.

El enfocar la unidad desde esta perspectiva disciplinar respondió además a la forma en cómo está pensada la propuesta curricular del Ministerio de Educación, que es fiel reflejo de lo que Salazar (2017) llama la *distribución desigual de la historicidad*. Es precisamente el objetivo curricular desde el cual emerge esta unidad, un reflejo de la historia de Chile como la ciencia patria, la de un puñado de hombres

ejemplares que levantaron una república, enfrentados a otros sin conciencia patriótica que buscaban derribarla. El sujeto popular y otros actores sociales no son considerados en la estructuración del Chile de principios del siglo XX. El trabajar la unidad desde la Historia Social conlleva cuestionar los andamiajes sobre los cuales se ha levantado la historicidad de los actores sociales y, por ende, acercarnos a las visiones y perspectivas de estos, presentes en Chile a principios del siglo XX.

Posicionamiento didáctico

Lo anterior marca los lineamientos a seguir en el campo didáctico, junto con las opiniones de los estudiantes respecto al estado actual de la asignatura y su enseñanza-aprendizaje en el colegio. Así, se trabajó la empatía histórica como procedimiento de la Historia. Se decidió trabajar la empatía histórica dado que los estudiantes ya habían trabajado durante el primer semestre actividades vinculadas a la contextualización, sumado a un extenso trabajo con fuentes históricas, primarias y secundarias. Esto dio paso a plantear la unidad desde una habilidad del pensamiento histórico de una complejidad superior.

Según Trepát (1995), el procedimiento debe entenderse como una secuencia de acciones con un orden específico y que expresa por qué y el para qué. Así, considerando el posicionamiento disciplinar, la unidad en su totalidad buscó trabajar las visiones y soluciones respecto a la Cuestión Social, a partir de los actores sociales involucrados, lo que requiere trabajar un procedimiento complejo como lo es la empatía histórica; complejo porque el estudiante debe posicionarse desde lo que pensó otra persona en su contexto específico, sus ideas, concepciones, visiones de mundo y formas de pensar. No obstante, el interés por trabajar la empatía histórica se relaciona con al menos tres aspectos. Primero, el curso en donde se implementó la unidad didáctica no ha trabajado con este procedimiento, así tampoco la institución de manera sistemática en otros niveles. Además, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica de niveles de empatía histórica, se constató que las y los estudiantes si bien escogieron la alternativa asociada a un nivel de empatía cotidiana, no fueron capaces de asociar la forma de pensar del actor con el contexto en el cual está situado. Segundo, comprender que los procesos históricos no se movilizan por sí solos: son personas y sus decisiones quienes los dinamizan. Tercero, se comparte la opinión de Domínguez (2015) de que la empatía no es solo importante para la explicación histórica, sino también relevante en la medida que las relaciones con otros en la actualidad son cada vez mayores, lo que hace imperioso el situar en su contexto histórico y cultural las costumbres y actuaciones de los individuos.

Este concepto ha generado discusiones en el campo de la didáctica de la Historia, especialmente sobre si el término “empatía” es el idóneo para referirse a esta habilidad del pensamiento histórico. Así, se han levantado otras nominaciones como *perspective thinking* (adoptar otra perspectiva), preferida por autores americanos (Seixas, 2011, citado en Domínguez, 2015), o como contextualización o pensamiento históricamente contextualizado (VanSledright, 2001, citado en Domínguez, 2015). Teniendo en consideración estos debates respecto al término, para efectos de esta unidad se trabajó en torno a la **explicación histórica contextualizada o por empatía**, entendiendo esta como la “necesidad de comprender y explicar esos comportamientos o decisiones a partir de los motivos, expectativas, pensamientos, creencias, etc. de individuos y colectivos humanos que a menudo actúan en el marco de contextos culturales lejanos al nuestro” (Domínguez, 2015, p. 140). Esto implica trabajar la contextualización, definida por Wineburg y Reisman (2008) como el “acto de situar un evento en su propio contexto, considerando las personas, las circunstancias y acontecimientos que la rodean” (p. 202). De esta

manera, tanto la disposición de la clase, la planificación de la unidad y las actividades de aprendizaje que los estudiantes realicen en el aula deben estar orientadas a entregar las herramientas disciplinares y procedimentales que orienten su trabajo, permitiendo una comprensión de las posiciones de los actores respecto a la Cuestión Social en Chile.

Fundamentos de la Unidad Didáctica

La unidad implementada tuvo como base el OA 5 de las Bases Curriculares para Segundo Medio (2013), cuyo proceso cognitivo asociado es “Analizar”. Para efectos de esta implementación, se decidió reformular el objetivo ministerial, complejizando el proceso de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el diagnóstico pedagógico y didáctico, lo que implicó situarse en el lugar de otras personas en el pasado y entender por qué tomaron determinadas decisiones y no otras, de acuerdo con su contexto y la forma de ver el mundo. Esto supuso elevar el proceso cognitivo a “Evaluar”, desarrollando una habilidad acorde a lo que se esperaba lograr en el ejercicio de empatía histórica.

Considerando la reestructuración del objetivo de aprendizaje, la evaluación diagnóstica en el plano didáctico, de relaciones personales, de la enseñanza de la asignatura y de la institución escolar, se planteó la siguiente propuesta de trabajo procedimental, conjugado con los elementos conceptuales a revisar:

Tabla 2: Propuesta de trabajo del procedimiento con los aportes de Trepát (1995) y Domínguez (2015)

1.	Identificación de la problemática o fenómeno de estudio (en el caso de esta unidad, la cuestión social).
2.	Contextualización (como era vivir en la época, quién era el actor social en la sociedad de la época estudiada, que sucede en ese momento en Chile).
3.	Identificación de la perspectiva y forma de pensar de los actores sociales frente a un hecho, proceso o fenómeno del pasado (en el caso de esta unidad, la cuestión social).
4.	Relación de la forma de pensar de los actores sociales con el contexto en donde están situados (su mentalidad, intenciones, actitudes y la relación con las condiciones de vida, la organización social y política y las ideas de la época).

En base a esto, se elaboró un cuadernillo de trabajo de la unidad didáctica, con ocho guías para orientar el trabajo de los estudiantes. Esto consideró tanto el nivel de empatía de los estudiantes, así como la estructura de las clases, comenzando por introducir los contenidos y conceptos, a su vez que se hacía explícita a los estudiantes la metodología de evaluación. También se tuvo en cuenta los estilos de aprendizajes predominantes y se privilegió el trabajo en equipo, el aprendizaje entre pares y el rol del docente como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con la Enseñanza para la Comprensión. En su totalidad, lo planteado anteriormente, dieron forma a la unidad didáctica implementada, titulada *Actores Sociales y Cuestión Social: un ejercicio empático*.

Descripción de la unidad, planificación y evaluación

La siguiente tabla da cuenta de los principales aspectos curriculares y pedagógicos sobre los cuales se erigió la unidad didáctica implementada.

Tabla 3: Aspectos curriculares y pedagógicos de la unidad didáctica.

Objetivo de Aprendizaje	a. Organizador temático	<p><i>El fortalecimiento del Estado y la democratización social de la primera mitad del siglo XX.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • OA5: Analizar la crisis del sistema político parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad por medio de la constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos. • Reformulación OA5: Argumentar desde la posición de los actores sociales frente a las problemáticas sociales de principios del siglo XX en Chile, considerando sus perspectivas y la relación con las formas de pensar y de vida de la época.
	b. Habilidades	<p><i>Análisis y trabajo con fuentes de información</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • G: Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. <p><i>Pensamiento crítico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • J: Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: <ul style="list-style-type: none"> - Analizar puntos de vista e identificar sesgos. <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • M: Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.
	c. Actitudes	<p>OAD: Demuestra valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas</p>

		herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Pregunta problematizadora: ¿Puede la enseñanza del procedimiento de empatía histórica ayudar a los estudiantes a situarse en la forma de pensar de los actores sociales y su contexto?		
Tópicos generativos: Explicación histórica contextualizada o por empatía, cuestión social, actores sociales.		
Meta de comprensión: Argumentar desde la postura de un actor social frente a las problemáticas sociales de inicios del siglo XX en un ejercicio de empatía histórica, a través de una carta.		

Considerando estos aspectos curriculares y pedagógicos se procedió a estructurar la unidad didáctica en base a los referentes teóricos de la unidad. La siguiente tabla resume los lineamientos de la unidad y su planificación.

Tabla 4: Estructura de la unidad didáctica implementada

CUANDO	SECUENCIA PEDAGÓGICA (Jorba y Casellas)	SECUENCIA DIDÁCTICA (procedimiento Empatía Histórica)	QUÉ (contenido declarativo)	CÓMO (proceso cognitivo – T. Bloom Anderson)
1	Exploración (situar a los estudiantes en la temática/objeto de estudio).	Identificación de la problemática o fenómeno de estudio.	Conceptos claves de la unidad.	CONOCER
2			Cuestión social	RECONOCER
3	Introducción de conceptos/procedimientos (actividades orientadas a la construcción de nuevos aprendizajes, evaluación continua y actividades que favorezcan la modelización).	Contextualización	Clase política en Chile s. XX.	IDENTIFICAR
4			Iglesia Católica en Chile s. XX.	DESCRIBIR
5			Vida de la clase obrera en Chile s. XX.	EXPLICAR
6		Identificación de las perspectivas y formas de pensar de los actores sociales frente a un hecho, proceso o fenómeno del pasado.	Postura obrera frente a la cuestión social (socialistas y anarquistas). Concepto de empatía histórica y pasos del procedimiento.	EXAMINAR
7	Estructuración del conocimiento (Proceso de construcción del		Postura clase política frente a la cuestión social	COMPARAR

	conocimiento, guía del docente y síntesis personal del estudiante).		(liberales, conservadores y radicales)	
8			Postura Iglesia Católica frente a la cuestión social.	CONECTAR
9	Aplicación (oportunidad de los estudiantes para aplicar sus concepciones a nuevas situaciones).	Relación de la forma de pensar de los actores sociales con el contexto en donde están situados.	Forma de pensar del actor social.	ANALIZAR
10			Forma de pensar del actor social.	INFERIR
11			Situación de desempeño (Evaluación)	ARGUMENTAR
12			Gallery Walk.	EVALUAR

El trabajo que los estudiantes realizaron durante la unidad tuvo como base un cuadernillo de trabajo elaborado especialmente para esta secuencia didáctica. Teniendo en consideración el diagnóstico levantado y el procedimiento a trabajar, el cuadernillo se estructuró en ocho guías, una por cada clase, con un fuerte énfasis en fuentes secundarias (escritas y audiovisuales) en las primeras cinco sesiones de la unidad, para acercar a los estudiantes al concepto de cuestión social y contextualizar a los actores sociales. La otra mitad de la unidad puso el foco en el trabajo con fuentes primarias, presentando las diversas posturas y soluciones que surgieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Chile, respecto a la cuestión social. En las actividades del cuadernillo se privilegió el trabajo en grupo, el aprender junto a otros y preguntas que llevaban al estudiante a contrastar el pasado y el presente. Junto con ello, se insertaron actividades en donde los estudiantes, luego de leer una fuente primaria, debían posicionarse desde la postura de un actor en específico, imaginando como hubiera reaccionado ese actor social frente a un escenario en particular.

El contexto del curso determinó la planificación y estructuración de las clases. Así, la unidad consideró estrategias de trabajo con pares, plenarios y debates en grupo, con el propósito de confrontar posiciones, tratar de entender la postura del otro y reforzando el propósito de que se aprende con otros. Si bien las primeras cinco clases tuvieron cierto rol protagónico del docente, en el momento que se comenzó a trabajar el procedimiento como tal y con las fuentes primarias, ese rol se configuró en un guía y facilitador de los aprendizajes, ayudando en la gestión de estos por parte de los estudiantes.

La estructura de la unidad avanza desde lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, desarrollando una secuencia y progresión de los aprendizajes para lograr una coherencia entre lo que se enseña y la forma en cómo se evaluó esta unidad. La meta de comprensión ya plantea los pasos que guiaron la situación evaluativa final, en la medida que se esperaba que los estudiantes logran posicionarse desde la forma de pensar de un actor social de inicios del siglo XX en Chile frente a la cuestión social. Para esto, se propuso que los estudiantes escribieran una carta, planteando su postura frente a una situación dada, que en este caso fue la matanza de Santa María de Iquique.

Adicionalmente, esta unidad contó con evaluaciones formativas y sumativas, considerando que la evaluación es un proceso fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida que posibilita el seguimiento del progreso del estudiante con el propósito de su mejora, así como también posee un carácter certificador de los aprendizajes finales del estudiante en relación con la meta de comprensión final de la unidad. La evaluación en sí es entendida como la emisión de juicio por parte del docente respecto de los aprendizajes de los estudiantes, el cual tiene como fundamento la recogida de información, su análisis y posterior toma de decisiones respecto a los aprendizajes logrados (Förster y Rojas Barahona, 2008).

En primera instancia, se realizó una revisión preliminar del cuadernillo de trabajo de la unidad didáctica, para observar y corregir imprecisiones en la realización de las guías, sobre todo en aspectos que no fueron revisados en profundidad en los plenarios al final de cada clase realizada. Luego de esta primera corrección, los estudiantes tuvieron cerca de tres días para corregir lo señalado. Posteriormente, se recogieron los cuadernillos nuevamente, para ahora ser evaluados con calificación, utilizando como instrumento evaluativo una lista de cotejo⁷.

El núcleo de la actividad evaluativa se concentró en la situación de desempeño final. Esta respondió a la lógica de un desempeño de comprensión propio de los pilares conceptuales de la Enseñanza para la Comprensión. La evaluación final requería que los estudiantes se posicionaran desde la postura de un actor social frente a las problemáticas sociales de inicios del siglo XX en Chile. A su vez, debía poner de manifiesto que los estudiantes eran capaces de aplicar lo revisado en términos conceptuales y procedimentales durante toda la unidad, a través de una situación evaluativa diferente al trabajo que habían realizado a lo largo de la secuencia, que consistió en preguntas breves o abiertas breves relacionadas con las fuentes. Sumado a lo anterior y respondiendo al planteamiento didáctico, la evaluación final del procedimiento de empatía histórica requirió que los estudiantes se enfrentaran a una situación del pasado que fuera extraña, incomprensible y distante del presente. Considerando estas variables en la evaluación, se planteó la siguiente tabla de especificaciones de la situación evaluativa final.

Tabla 5: *Tabla de especificaciones situación de desempeño*

META DE COMPRENSIÓN	INDICADORES DE LOGRO	ASPECTOS A EVALUAR	RELEVANCIA
Argumentar desde la postura de un actor social frente a las problemáticas sociales de principios del siglo XX en un ejercicio de empatía histórica, a través de una carta.	Identifica elementos claves de la cuestión social a principios del siglo XX en Chile.	Identificar elementos claves de la cuestión social.	Relevante
	Conecta a los actores sociales de inicios del siglo XX con su contexto histórico, social y cultural.	Caracterizar al actor social desde el que se posiciona.	Muy Relevante
		Fundamentar la posición del actor social	Muy Relevante

⁷ Para ahondar respecto a la construcción de diversos instrumentos de evaluación, revisar Förster y Rojas-Barahona (2018).

		frente a las problemáticas sociales.	
	Evalúa la postura de los actores sociales frente a las problemáticas sociales de principios del siglo XX en Chile.	Argumentar desde la forma de pensar del actor social.	Muy Relevante
	Escribe una carta desde la postura de un actor social a inicios del siglo XX en Chile.	Escribe la carta según estructura.	Relevante
		Considera formalidades en la escritura de la carta.	Relevante

Resultados de aprendizaje y reflexión del proceso de implementación de la unidad

Las evaluaciones planteadas permitieron visualizar la progresión de los estudiantes hacia estadios superiores del procedimiento de empatía histórica. Durante la revisión formativa del cuadernillo, se pudo detectar que los estudiantes realizaron, guiados por las preguntas, paralelismos entre el pasado y el presente, que les permitió comprender en términos básicos, la situación contextual de cada actor social estudiado a inicios del siglo XX. No obstante, se detectaron preguntas incompletas en casos puntuales, o que no habían contestado la pregunta asociada a una situación en donde se pedía que contestaran cual hubiera sido la reacción de un anarquista y un socialista frente a ese hecho, por lo que se solicitó responderla de cara a la evaluación sumativa del cuadernillo, junto con, a la clase siguiente, volver a retomar al inicio los pasos del procedimiento estudiado. En esta misma revisión, estudiantes que durante la evaluación diagnóstica habían alcanzado un nivel de empatía muy bajo, avanzaron de manera sustancial luego de las primeras cinco clases de la unidad (ver Anexo 1).

La evaluación sumativa final del cuadernillo fue realizada luego de terminar la última guía de trabajo, consistente en una dinámica de grupo en donde, frente a la aprobación de la Ley de la Silla en 1914, los estudiantes debían posicionarse desde la postura de uno de los actores estudiados (políticos, iglesia católica y obreros). En esta evaluación, se revisó el cuadernillo en su totalidad, a través de una lista de cotejo. El curso, en general, obtuvo buenos resultados en términos de calificaciones. Respecto a las guías, se prestó atención a un cuadro comparativo realizado en grupo, donde los estudiantes, luego de leer una fuente primaria de un actor político (liberal, conservador o radical), debían reunirse y completar el cuadro, considerando las diversas posiciones de la clase política en torno a: el rol del Estado, las causas de la cuestión social, soluciones, y rol de los obreros. Específicamente en este cuadro, se detectaron confusiones en torno a la postura de los liberales y los conservadores, las cuales se concentraron en el rol del Estado y las causas de la cuestión social (ver Anexo 2). En ese momento, se indicaron los errores en el cuadernillo, y al momento de entregar la calificación final en clase, se volvió a retomar ese tema, realizando el docente correcciones al curso entero a través de una explicación en la pizarra.

En relación con el ejercicio grupal en torno a la Ley de la Silla, el curso en este punto, llegando a la etapa final de la unidad, presentó avances sustantivos en relación con lo identificado en la evaluación diagnóstica y en las revisiones anteriores del cuadernillo. La mayoría de los estudiantes no solo fueron

capaces de ponerse en el lugar del actor asignado en ese momento, sino además reflexionar sobre el procedimiento estudiado (ver Anexo 3), así como, en algunos casos, añadir elementos afectivos a su toma de postura (ver Anexo 4). Algunos estudiantes, por otra parte, solo respondieron la primera pregunta, pero no así las tres siguientes, así como en las respuestas de algunos estudiantes se identificaron ciertos estereotipos desde el presente, tales como hacer referencia al “egoísmo” que en esa época primaba entre la clase alta. (ver Anexo 5)

La evaluación final de la unidad se llevó a cabo durante las tres últimas sesiones de la implementación. Para esto, se dedicó una clase completa para comunicar a los estudiantes qué se evaluaría, para qué y cómo, entregando un documento que especificó los aspectos centrales y formales de la situación de desempeño final de la secuencia didáctica, junto a un dossier de fuentes primarias, que consistió en tres periódicos de los años 1907 y 1908⁸, que informaron, desde su línea editorial, los sucesos acaecidos en la ciudad de Iquique el día 21 de diciembre de 1907, de manera tal que los estudiantes tuviesen los insumos suficientes, además de las imágenes mostradas en clases y fuentes audiovisuales revisadas. Así, para la realización de la carta, los estudiantes podían utilizar todos estos elementos.

En esa misma sesión, cada estudiante escogió un papel al azar en donde estaba el actor social desde el cual debía posicionarse para escribir la carta, manifestando su postura frente a la matanza de Santa María de Iquique. Para la escritura de la carta, a los estudiantes se les entregó de una pauta de elaboración, estructurada en cuatro partes, cada una correspondiente a los pasos del procedimiento trabajado, con el propósito de guiar el proceso de escritura y a modo de borrador de la carta misma. Posterior a eso, se presentó el instrumento de evaluación, que consistió en una rúbrica de carácter analítico⁹, dado la naturaleza de la situación de desempeño. A partir de esto, los estudiantes tuvieron tres clases, de 55 minutos cada una, para escribir el borrador (dos clases) y la entrega final de la carta (una clase). En estas sesiones, el docente tuvo el rol de guía y monitor del trabajo de los estudiantes.

Respecto a los resultados de la evaluación es necesario destacar que, en términos generales, los estudiantes lograron progresos sustantivos en el desarrollo de la habilidad del pensamiento histórico propuesta en la unidad. Los estudiantes avanzaron desde un estadio en donde miraban el pasado a partir de estereotipos o no logrando conectar las formas de pensar de los individuos, tal y como se pudo observar en la evaluación diagnóstica, hacia un estadio superior de empatía histórica, siendo capaces de argumentar desde la postura de los actores sociales analizados frente a la situación planteada, posicionándose desde su forma de pensar e, incluso, añadiendo un componente afectivo que enriqueció la carta. En términos estrictamente procedimentales, los estudiantes realizaron un ejercicio de empatía

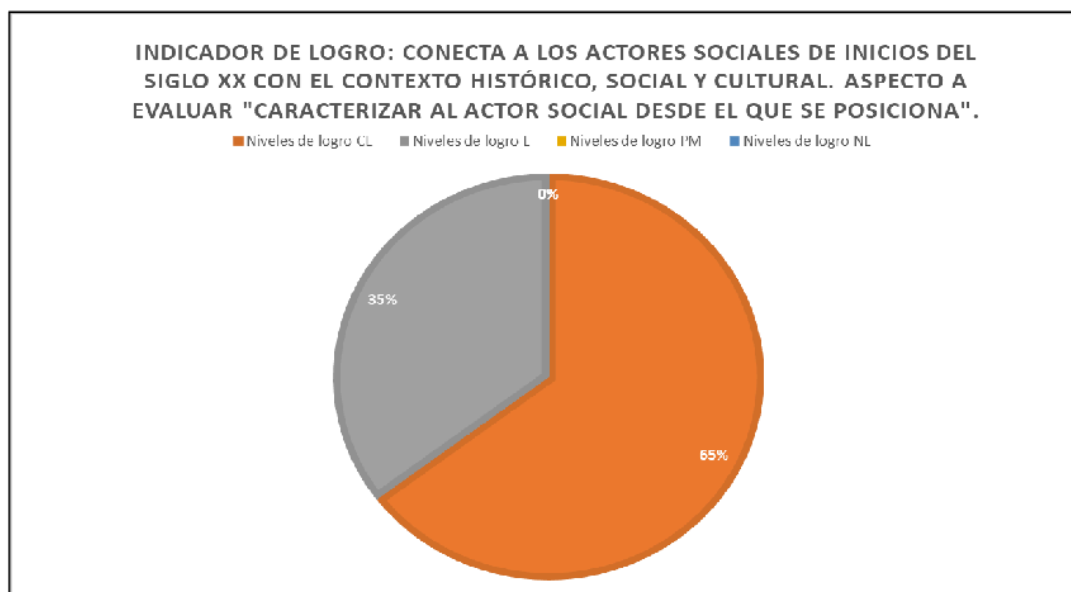
⁸ Para estructurar el dossier de fuentes primarias presentadas a los estudiantes al momento de escribir la carta, fueron utilizados tres periódicos de época, con líneas editoriales y ubicación geográfica diversa: *El Chileno* (de tendencia católico-conservadora, de Santiago), *La voz del obrero* (de tendencia socialista, de Taltal) y *El Ilustrado* (de tendencia conservadora, de Santiago). De los periódicos nombrados, es posible encontrar versiones digitalizadas para el período aquí analizado en Memoria Chilena (ver http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-propertyvalue-137757.html?q=offset%3D0%26limit%3D300%26cid%3D502%26keywords%3Dcuesti%C3%B3n%20social%26stageid%3D100%26searchmo de%3Dpartial%26pvid_or%3D509%3A158494%2C26262%2C1224%2C616%2C137551) y en la Biblioteca Nacional Digital de Chile, sección periódicos (ver <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/633/w3-channel.html>). Asimismo, si algún docente lo estima conveniente, puede considerar otros actores sociales para el desarrollo de la unidad, para lo cual las plataformas antes mencionadas tienen material suficiente en torno a, por ejemplo, prensa femenina obrera y de la oligarquía.

⁹ Para ahondar en torno a diversos instrumentos de evaluación y la utilización de estos en diversas situaciones evaluativas, véase Forster y Barahona (2018).

histórica en el que no se detectaron argumentos y caracterizaciones estereotipadas o descontextualizadas, lo que da cuenta de su comprensión respecto al contexto histórico y social de inicios del siglo XX en Chile.

Los buenos resultados de las cartas se ven reflejados en las calificaciones, con un promedio curso de 6,5. Frente a esta situación y en la medida que la evaluación va más allá de la nota, considerando además el análisis de los resultados y la toma de decisiones de carácter pedagógico-didáctico sobre la unidad implementada, es que fue necesario analizar el logro de cada indicador levantado en la tabla de especificaciones. Este análisis se enfocó en los indicadores de logro ponderados como “Muy Relevante”, en la medida que apuntaban al objeto de evaluación de la unidad: la empatía histórica. En este sentido, es necesario mencionar al menos dos aspectos. En primer lugar, las principales dificultades de los estudiantes, al escribir las cartas, se presentaron al momento de caracterizar al actor social desde el cual estaban escribiendo, lo que respondía al indicador de logro: “*Conecta a los actores sociales con el contexto histórico, social y cultural*”, específicamente con el aspecto a evaluar: “*Caracterizar al actor social desde el que se posiciona*” (ver gráfico 3)

Gráfico 3: Porcentaje de logro indicador de la evaluación final



Lo expresado en el gráfico da cuenta de un aspecto importante del desarrollo de la habilidad de empatía histórica y que tensiona el planteamiento didáctico en el cual se fundamenta la unidad implementada. La base desde la cual se construyó esa secuencia, en términos didácticos, toma como referencia la propuesta de Domínguez (2015), en donde la contextualización forma parte de los primeros pasos del procedimiento. Sin embargo, tanto la postura de este autor como la posición tomada por el docente en el diseño de la unidad no dieron la relevancia suficiente a la contextualización histórica, necesaria para situar a los sujetos históricos en el tiempo y el espacio. Cabe mencionar que la contextualización histórica es una habilidad histórica por sí misma, que involucra tanto un pensar históricamente, así como el desarrollo del pensamiento geográfico. Sin embargo, investigaciones recientes

en el campo de didáctica, específicamente en el mundo anglosajón y europeo¹⁰, relevan la importancia de esta habilidad al momento de llevar a cabo un ejercicio de empatía histórica.

Esto no solo tensiona el planteamiento didáctico, sino también el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la institución escolar. La habilidad de empatía histórica requiere de otras como base para su desarrollo, tales como la propia contextualización histórica, el desarrollo del pensamiento geográfico, análisis de fuentes primarias, secundarias y el manejo de nociones básicas de temporalidad. Como tal, es una habilidad completa y compleja, que requiere de un trabajo acucioso y una progresión adecuada para alcanzar niveles idóneos de desarrollo de la habilidad. La ausencia de un trabajo sistemático de habilidades del pensamiento histórico en el colegio, junto con una unidad cuyo objeto y problemática no era la contextualización histórica propiamente tal, se deja ver en una de las cartas que precisamente presentó mayores dificultades al momento de caracterizar al actor social e insertarlo dentro de un contexto histórico (Anexo 6), aspecto que va más allá de situar la carta en un determinado lugar, sino que implica, como lo plantean Endacott y Brooks (2018), un sentido temporal que incluya una comprensión de las normas sociales, políticas y culturales del periodo investigado, así como un conocimiento de los eventos que conforman una situación histórica y otros hechos relevantes, elementos considerados en el nivel de logro “Completamente Logrado” de la rúbrica, que planteaba que el estudiante debía hacer referencia a lo que sucedía en Chile en ese momento, junto con dar cuenta de quien era el actor social dentro de la sociedad chilena a inicios del siglo XX.

Dentro de las actividades realizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje hacia la construcción de la carta, hay que destacar el rol que se dio al debate y la discusión dentro del aula, como actividad instruccional al momento de trabajar la habilidad, especialmente para el análisis de fuentes y múltiples perspectivas, apoyado por preguntas que invitaban a establecer contrastes y comparaciones entre el pasado y el presente, así como situar a los estudiantes, progresivamente, en situaciones donde debieron pensar como un actor en específico (Anexo 7). Esto no solo permitió trabajar en el aula varias fuentes de manera simultánea, en dinámicas grupales y confrontando diversas posturas, sino que fue destacado por los estudiantes en una última sesión de reflexión respecto al desarrollo de la unidad, a través de una encuesta, manifestando que esas instancias los ayudaron a *“compartir opiniones y puntos de vista”*, a *“construir por sí mismos lo que aprendían”* y *“haber enfocado los aprendizajes no desde la memorización, sino desde la comprensión y la empatía histórica”*.

La diversificación de la evaluación en el aula permitió a estudiantes que convencionalmente no destacaban en la asignatura, lo hicieron en el desarrollo de esta unidad, realizando un ejercicio de empatía que sobrepasó las expectativas. Es necesario destacar el caso de una alumna que al momento de levantar el diagnóstico institucional, fue presentada dentro del espectro autista. Posteriormente, en unas jornadas de capacitación que la apoderada de la alumna realizó, esta fue presentada como neurodivergente¹¹. En

¹⁰ Destacan aquí las investigaciones realizadas por Huijgen, van de Grift, van Boxtel y Holthius (2017), Havekes, Luttenberg y Arno Copper (2012), Endacott y Brooks (2018).

¹¹ Entenderemos la neurodivergencia como las distintas formas en como el cerebro trabaja y procesa la información. En el espectro autista, estudios recientes trabajan desde la intersubjetividad neurodivergente, lo que alude a una variedad de formas de relacionarse socialmente y construir entendimiento propio por parte de las personas con esta condición. Para ahondar respecto a la neurodivergencia, intersubjetividad y autismo, véase Heasman y Gillespie (2019).

la etapa diagnóstica de esta unidad, se hizo hincapié en que la estudiante tenía dificultades para comprender instrucciones o tareas que requerían de procesos cognitivos de orden superior, tales como analizar, evaluar o crear, precisamente a los que apuntaba esta unidad y el desarrollo de la habilidad de empatía. Con el propósito de responder a esto, y a lo complejo de la habilidad, las preguntas del cuadernillo de trabajo para el curso completo incluían preguntas que invitaban a realizar paralelismos entre el presente y el pasado, analizar como hubiera reaccionado determinado actor social frente a una situación específica y, como ya se comentó, la dinámica de debates y trabajo en grupo.

Se destaca esta carta por varios aspectos (ver Anexo 8). En primer lugar, porque da cuenta de que una unidad estructurada, explícita y concisa en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales puede generar aprendizajes y un impacto positivo en los estudiantes. Mientras realizaban la carta se desarrolló un ambiente de colaboración y ayuda mutua en, por ejemplo, la caracterización de los personajes, el contrastar ideas y debatir en torno a las posiciones de los actores sociales. En segundo lugar, la carta escrita por esta alumna dio cuenta de que la estructura de la unidad, considerando cuadernillo y clases, promovieron una motivación intrínseca en ella y otras alumnas del curso, quienes trabajaron en la carta en sus casas y llegaron con la pauta lista (Anexo 9) al día siguiente. En particular, respecto a la alumna presentada como neurodivergente, el día que debían entregar la versión final de su carta, la profesora guía menciona al docente lo siguiente:

Jueves 22 de agosto de 2019, 9:10 horas.

Profesora guía: Tengo que hablar algo contigo, sobre la alumna 1.

Profesor practicante: sí, dime.

Profesora guía: Es que ayer en la tarde la mamá de la alumna 1 me escribió un correo, diciéndome que la alumna estaba muy entusiasmada con la unidad, que había escuchado toda la semana la cantata de Santa María y cantándola por la casa. Pero escribió además para contarme que a la alumna 3 le había costado estructurar la carta, entonces ella la ayudó a hacer un borrador y a buscar información, entonces me dijo que tú no pensaras que la alumna 1 no había trabajado o había hecho nada sola.

Profesor practicante: No, al contrario, me parece súper que lo haya hecho y que haya investigado, ni pensar bajar puntaje o algo así por eso.

La carta de la estudiante no solo está contextualizada, sino que además logró posicionarse desde la forma de pensar y afectivamente del actor social estudiado, lo que da cuenta de un ejercicio de empatía completo y complejo para el nivel educativo al que apuntaba la unidad, y considerando además lo breve de la misma. Tanto esta carta como otras, incluyen factores que Domínguez (2015) toma tangencialmente en su propuesta de trabajo de la empatía histórica, pero que si consideran autores como Barton y Letvisk (2004) y Skolnick, Dulberg y Maestre (2004), en torno al *affective engagement* (compromiso afectivo) al momento de realizar un ejercicio de empatía histórica, que humaniza a los actores sociales y presenta los problemas del pasado como situaciones humanas, aportando otras dimensiones en la comprensión de las acciones y decisiones del pasado (Endacott, 2010). No obstante, esta inclusión de un compromiso afectivo en el ejercicio de empatía debe ser considerado con precaución y, especialmente, teniendo en cuenta el proceso histórico que se trabajará. En este sentido apuntan los trabajos de Bryant y Clark (2006) y Metzger (2012), advirtiendo los alcances al llegar a una situación de “sobreempatía”, abrumando a los estudiantes con emociones que le son propias y comprometiéndolos afectivamente con procesos de trauma colectivo profundo, como podrían ser procesos de genocidio (Holocausto) y violaciones a los derechos humanos.

Por último, el desarrollo de una evaluación escrita fue destacada por los estudiantes, en la medida que, tal y como lo expresaron en una última sesión de reflexión sobre el desarrollo de las clases y la carta final, plantearon que no hacer una prueba de selección múltiple le permitió poner de relieve todo lo que habían aprendido, y no hacerlo *“tan de memoria”* como siempre, además de generar un ambiente mucho más distendido y relajado, pero no por ello menos exigente al momento de desarrollar el trabajo. Sumado a lo anterior, permitió además que aquellos estudiantes que generalmente no destacan en la asignatura, sí lo hicieran a través de esta evaluación, lo que por cierto se considera un avance.

Acciones de mejora a la propuesta didáctica

Ya se ha hablado del papel que juega la contextualización histórica al momento de llevar a cabo la enseñanza de la habilidad de empatía histórica. Esto implica, en términos concretos para esta unidad, repensar la arquitectura instruccional de las clases 3, 4 y 5. Si bien se dio una panorámica global del contexto en términos políticos, sociales y económicos, elementos como tablas de estadística de mortalidad infantil, natalidad, pobreza urbana y rural hubieran sido útiles para complementar la información respecto al contexto y entregar mayores insumos a los estudiantes. La utilización de líneas de tiempo, para dar cuenta de los hitos principales a nivel latinoamericano y mundial, hubiera servido para situar a los estudiantes en el tiempo y espacio a inicios del siglo XX, permitiendo complementar con secuencias de simultaneidad de procesos históricos y facilitando la conexión que los estudiantes pueden hacer con lo revisado durante el primer semestre, cuando vieron el contenido relacionado con historia mundial. Ese es uno de los puntos débiles de esta unidad y que las cartas y el indicador de logro asociado dan cuenta, pese a que todos los indicadores establecidos para esta secuencia didáctica cuentan con un porcentaje de logro sobre el 60%.

En esta misma línea, si bien la estructura del cuadernillo de trabajo utilizado fue considerada un aporte por parte de los estudiantes en su aprendizaje, es necesario relevar que las fuentes secundarias que se utilicen deben ser atingentes al nivel en el cual se trabaja. Para que los estudiantes llegaran a una definición de cuestión social, se les pidió trabajar con tres fuentes, entre ellas el historiador chileno Gabriel Salazar. Pese al innegable aporte de Salazar a la historiografía chilena y el desarrollo de la Nueva Historia Social, el lenguaje utilizado puede ser a veces críptico y enrevesado, lo que dificulta su comprensión en quienes no tengan un bagaje historiográfico anterior. Esto generó dificultades en los estudiantes, en cuanto a no entender términos como el *“patriciado mercantil”*, propio de la interpretación historiográfica de Salazar. Si bien esta dificultad fue superada gracias a lo prístino de las otras fuentes utilizadas, es necesario utilizar múltiples perspectivas. En vista de esto, se propone reemplazar a Salazar por Mario Garcés¹², quien ha dedicado su trabajo historiográfico al estudio de los movimientos sociales en Chile.

Para efectos también de la mejora en la secuencia y puesta en práctica de la unidad didáctica, es que se hace necesario relevar la importancia de una retroalimentación efectiva en el aula. Considerando que los estudiantes trabajaron con fuentes, discutiendo las diferentes perspectivas presentes, en vista de fomentar el trabajo autónomo, la retroalimentación del docente es fundamental para corregir errores y cerrar brechas *“entre el nivel actual de comprensión de los estudiantes y la meta de aprendizaje deseada”* (Forster y Barahona, 2018, p. 127.). En sí, a lo que se apunta a mejorar es en la intensidad e intención de

¹² Se hace referencia aquí a un trabajo realizado por Mario Garcés el año 2011. Para ahondar en este aspecto y su utilidad para el desarrollo de la unidad, véase Garcés (2011), específicamente las páginas 77-84.

la retroalimentación dentro de la sala de clases y, específicamente, en la instancia de plenario, cuando las opiniones y respuestas del grupo curso son socializadas. Una retroalimentación efectiva debería ayudar al grupo curso enfocándose en las siguientes preguntas: *¿a dónde voy? ¿Cómo voy? ¿Cómo estoy? ¿Cómo sigo avanzando?*, a partir de las cuales el docente debe ayudar al estudiante a alcanzar su aprendizaje y propio entendimiento del contenido en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Una buena retroalimentación lo será en la medida que sean explícitos los objetivos, tanto de las clases como de las tareas que se realizarán, este enfocada en la tarea, el proceso y autorregulación de los estudiantes y favorecer la autoestima y la confianza en sí mismo en los estudiantes, fundamentales para el trabajo autónomo.

En términos generales, la implementación de la unidad no presentó mayores dificultades, destacando y agradeciendo la disposición de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica y la motivación que mostraron al momento de enfrentarse a la evaluación. Esto puede deberse a un trabajo realizado con el curso durante todo el primer semestre, en donde se les informaba el por qué y para qué de las encuestas y evaluaciones diagnósticas que se realizaron, así como lo que trabajarían durante la unidad implementada. Esto permitió establecer relaciones de confianza y un ambiente ameno de trabajo, lo que provocó que su participación dentro de la sala de clases, en términos de opiniones, preguntas, dudas y conversaciones con el docente, aumentaran considerablemente a medida que transcurría la unidad. Los estudiantes agradecieron la disponibilidad del docente para resolver dudas y explicar el contenido de la clase en forma clara y explícita, apostando personalmente por un rol docente activo dentro de la sala de clases, responsable del diseño de la unidad, su implementación, de la calidad y rigurosidad de los instrumentos instruccionales y evaluativos preparados, así como de generar un buen clima de aula, motivar a los estudiantes y hacerlos partícipes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Reflexiones y aprendizajes profesionales pedagógico-didácticos

Considerando lo planteado anteriormente, es necesario reconocer que el inicio de la implementación, en especial las primeras dos clases, si bien se lograron los objetivos, si hubo algo de ansiedad y nerviosismo al momento de comenzar. Sin embargo, estos factores disminuyeron notablemente al momento de realizar las clases y llevar a cabo la unidad. Desde el punto de vista del docente, esto se debe a dos factores. En primer lugar, estar respaldado por una unidad diseñada y sustentada en un diagnóstico del centro educativo y el curso. El diseño de la unidad, del material de trabajo, la búsqueda y selección de fuentes de acuerdo con el contenido y el contexto educativo facilitó la puesta en marcha de la unidad didáctica, lo que pone de relieve lo fundamental de la planificación instruccional del proceso de enseñanza y aprendizaje y lo importante de considerar las Bases Curriculares como un elemento base, no así un dogma, en la medida que se concibe como una construcción discursiva que surge en un contexto específico, pero que a su vez puede ser adecuado de acuerdo a los requerimientos y necesidades dentro del aula. Lo anterior se condice y responde al menos al primer dominio del Marco para la Buena Enseñanza (2003), referido a la preparación de la enseñanza y las competencias pedagógicas y disciplinares del docente, considerando además el posicionamiento didáctico, estrategias de evaluación acordes al objeto a evaluar y, fundamental en este proceso, la organización de las bases curriculares de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.

El que los estudiantes destacaran el buen clima dentro de la sala evidencia lo importante que es visualizar el aula como un espacio de aprendizaje y socialización, superando ese estadio de claustro asociado a la lógica panóptica de vigilar y castigar. Un buen ambiente de aprendizaje es aquel donde predomina el diálogo, la buena y sana convivencia, el escuchar al otro y estructurar un ambiente de trabajo acorde a los lineamientos de la unidad y las necesidades de los estudiantes, lo que se condice con el segundo dominio del Marco para la Buena Enseñanza (2003), que apunta precisamente a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. La adecuación de los procesos de enseñanza y su fundamentación en el diagnóstico del curso e institucional apuntaron a generar espacios y materiales de aprendizaje que fuesen explícitos, transparentes y respetando los principios básicos de una situación evaluativa, tales como la validez instruccional, la confiabilidad, la objetividad y los principios éticos que rigen el ejercicio de la docencia. Así, el monitoreo de las actividades de los estudiantes, el diseñar instancias de evaluación que fueran más allá de una prueba de selección múltiple y la transparencia en lo que se pretendía lograr con la unidad, fortalecen el tercer dominio planteado por el Marco para la Buena Enseñanza (2003), enfocado a crear espacios en donde todos los estudiantes puedan aprender.

Respecto a lo planteado en otros documentos referentes al desempeño disciplinar, didáctico y pedagógico de los docentes egresados, considerando lo realizado en la unidad presentada, se detectan aspectos no logrados completamente y que será necesario subsanar en el desarrollo profesional docente. En lo que refiere al Perfil de Egreso (2019) del Programa de Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado, la mejor organización de los tiempos y los recursos dentro de la sala de clases hubiera permitido ahondar en ciertos aspectos deficitarios en las cartas, así como optimizar los recursos docentes utilizados, de manera tal de poder entregar elementos concretos que sirvieran a los estudiantes para situar a los actores sociales en el tiempo y espacio (p. 1). Asimismo, de acuerdo con los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012), específicamente el estándar 4, punto 7, referente a la explicación de antecedentes y motivos que llevaron a la crisis social de inicios del siglo XX en Chile, luego de analizar los resultados y el producto final de la unidad, las clases referidas al desarrollo de la contextualización y los recursos utilizados para dar cuenta de la situación país a inicios del siglo XX no fueron suficientes, lo que hace necesario complementar con líneas de tiempo, información respecto a estadísticas sociales y laborales entre otros recursos por parte del docente, que permitan alcanzar con precisión el estándar antes mencionado y el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La implementación presentada aquí, base del artículo, fue realizada en agosto del año 2019. Y si bien la historia no se repite, dado que las explicaciones y relaciones causales de un momento histórico no sirven para explicar otro, si puede decirse que a veces la Historia rima. La empatía, en términos genéricos, se transformó en el mantra en el Chile de octubre del 2019, especialmente desde el espacio político. Pese a eso, los paralelismos entre el pasado y el presente, entre los inicios del siglo XX y el siglo XXI no dejan de generar inquietud, y pese a que esta unidad llevó a los estudiantes a establecer la diferencia entre la calidad de vida de las personas del siglo pasado y ahora, cabe preguntarse si la “cuestión social” como proceso puede darse por terminada o enclaustrarla en un determinado período histórico, como algo ya superado. La sociedad chilena de inicios del siglo XXI enfrenta sus propias cuestiones sociales, nuevamente frente a una clase política que pareciera estupefacta frente a algo que, luego del 18 de octubre, todos parecieron ver y empatizar con el clamor ciudadano.

La enseñanza de la Historia no puede quedar ajena a estos procesos, y mucho menos este artículo y el rol docente de quien escribe, cuando la habilidad que se buscó potenciar aquí fue requerida, cuando ya pareció tarde. Este contexto histórico y social es la muestra viviente de lo relevante que es, desde la escuela, formar personas de acuerdo con las necesidades de la sociedad. Y esto no es inventar la rueda, en la medida que pedagogos como John Dewey ya planteaban la escuela como un espacio de socialización de los saberes necesarios para la proyección de la sociedad. El contexto da cuenta también de lo importante que es diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que motiven la autonomía de los estudiantes, pero, sobre todo, que les haga sentido y quiebren esa dicotomía entre un conocimiento para la escuela que no sirve en el espacio cotidiano. En Historia es fundamental la lectura de fuentes, ¿pero cuantos colegios y escuelas potencian hoy esa habilidad, tan necesaria en tiempos de abundancia de información, donde la corroboración heurística y el contraste de las fuentes es fundamental? En Historia es central entender lo poliédrico de los procesos, sus múltiples causas, pero ¿cuántos hoy son capaces de visualizar la multiplicidad de causas del movimiento social? La escuela se ha presentado en los últimos años como un espacio de construcción de ciudadanía, pero hoy, ¿cuántos son capaces de escucharse, de sentarse a dialogar y resolver conflictos, dejando de lado las individualidades, para tomar decisiones éticas teniendo como fin el futuro de la comunidad? Desde un punto puramente pedagógico y didáctico, la crisis que enfrenta Chile actualmente se relaciona con un enfoque en la enseñanza que abusó del contenido y de la prueba estandarizada, con un conocimiento vacío sin sentido para la comunidad.

En este marco, se apuesta por una enseñanza de la Historia, y es la invitación a otras disciplinas del curriculum escolar, que forme ciudadanos conscientes de la importancia del diálogo y, por supuesto, de la empatía, el ponerse en el lugar del otro, entender su contexto, el porqué de sus decisiones y acciones y no calificarlo puramente como lumpen o vándalo. La empatía no implica justificar, sino comprender por qué las personas actúan de una manera y no de otra, y esto es perfectamente aplicable para preguntar al pasado, así como para entender nuestro presente y proyectar el futuro. Se apela a una total negación de una enseñanza de la Historia manifestada como fecha y memorización, que no genere un impacto en la vida de los estudiantes y que no los haga sentir sujetos históricos, proclives a transformar y actuar en la sociedad, teniendo en consideración a la comunidad en donde están insertos. Si esta unidad aportó un grano de arena en ese sentido, y ayudó a generar una conciencia histórica en niñas y niños de segundo medio, entonces podría considerarse la unidad aquí presentada, independiente de las calificaciones, como un éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Barton, K., Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bryant, D., Clark, P. (2006). Historical empathy and "Canada: A people's history". *Canadian Journal of Education*, 29 (4), 1039-1063.
- Colegio Latino Cordillera (sin fecha). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: Colegio Latino Cordillera.
- Colegio Latino Cordillera (sin fecha). *Reglamento de Evaluación*. Recuperado de <https://www.colegiolatinocordillera.cl/w3/wp-content/uploads/2019/03/ReglamentoConvEscolarLatino2019.pdf>.
- Coll, C., Martí, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación, volumen 2, Psicología de la educación escolar* (pp. 67-88). Alianza: Madrid.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.
- Endacott, J. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38 (1), 6-49.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. En L. McArthur Harris y S. Metzger (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 202-225). Massachusetts: Wiley Blackwell.
- Fernández, M., Harambour, A., Henríquez, R. Iturriaga, J., Osandón, L., Osorio, C., Palma, D. y Purcell, F. (2004). *Arriba quemando el sol. Estudios de Historia Social Chilena: Experiencias populares de trabajo, revuelta y autonomía (1830 – 1940)*. Santiago de Chile: LOM.
- Flemming, Neil. y Baume, David. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4-7.
- Förster, C y Rojas-Barahona, C. (2018). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Garcés, M. (2011). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Gonzales-Aguilar, A., Ramírez Posada, M. y Vaisman, C. (2012). Análisis de redes de estilos de aprendizaje en formación virtual de documentación. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 142-157.
- Grez, S. (2005). Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate. *Cuadernos de Historia*, 24, 107-121.
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Havekes, H., Luttenberg, J., C. y Arno Coppen, P. (2012). Knowing and Doing History: A conceptual framework and Pedagogy Teaching Historical Contextualization. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11.1, 72-93.
- Heasman, B. y Gillespie, A. (2019). Neurodivergent intersubjectivity: Distinctive features of how autistic people create shared understanding. *Autism*, 23 (4), 910-921.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia. Secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. y Holthius, P. (2017). Teaching historical contextualization: the construction of a reliable observation instrument. *European Journal Psychological Education*, 32, 159-181.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). Estructuración de los aprendizajes. En: Jorba, J. y Casellas, E. (Eds.). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes* (pp. 125 – 131). Madrid: Editorial Síntesis.
- Metzger, S. A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the Holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 36 (4), 387-410.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Miras, M. y Onrubia, J. (2001). Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar. En C. César (Ed.), *Psicología de la instrucción* (pp. 9-36). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E. y Bezanilla, J. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, 16. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100009.
- Programa de Pedagogía para Profesionales (2019). *Perfil de Egreso*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Salazar, G. (2017). *La Historia desde abajo y desde adentro*. Santiago de Chile: Taurus.
- Skolnick, J., Dulberg, N., Maestre, T. (2004). *Through other eyes: Developing empathy and multicultural perspectives in the social studies*. Toronto: Pippin.
- Stone Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Trepát, C. (1995). *Los procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Grao.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. *Dialogo Andino*, 53, 23-32.
- Wineburg, S. y Reisman, A. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.

Anexos

Anexo 1: Respuestas estudiantes primera revisión de cuadernillo.

¿buena diferencia

Explica brevemente: ¿cómo era la vida de los obreros y los sectores populares a principios del siglo XX en Chile? ¿Qué diferencias observas con el día de hoy?

La vida de los obreros era sacrificada, trabajaban muchas horas, se daban en los salarios por la poca felicidad, mientras que los que tienen más comodidad ahora no pueden trabajar y se daban menos. A diferencia de la actualidad, la mayoría de los obreros ahora tienen la comodidad, los ricos la clase alta, pero los obreros, al contrario los de clase baja tienen una poca comodidad de hoy.

10

se contengan a organizar, Casa de socorro, ayuda mutua. (por falta de apoyo del E°).

Explica brevemente: ¿cómo era la vida de los obreros y los sectores populares a principios del siglo XX en Chile? ¿Qué diferencias observas con el día de hoy?

Los obreros a principios del siglo XX trabajaban principalmente en las minas, donde iban para tener ~~una~~ más oportunidades, sin embargo, no les daban dinero sino pocas cosas como comida, en el trato obreros jefe y habrían distintas cosas según el género. La diferencia principal con el día de hoy son las leyes laborales que protegen a los obreros, el pago que les dan (un sueldo mínimo), y el trato entre obreros y jefes, ~~entre otros~~. Pero las diferencias entre ~~obreros~~ obreros y jefes, aunque en menor modo.

3. Describa en las siguientes líneas ¿Cuál era el papel de la Iglesia Católica a principios del siglo XX en Chile? ¿Qué diferencias existen con el presente?

El papel de la Iglesia Católica a principios del siglo XX era ayudar a las personas con bienes religiosos y monjes. La fe, ahora el papel que tiene la Iglesia es 100% social, ya que no tiene ninguna manipulación externa solo se enfocan en predicar e imponer su ideología, y la diferencia con el pasado es que ahora esta con manipulación con un control que ahora no es una ideología planteada por el gobierno sino que ahora es una opción a la sociedad.

Anexo 2: Cuadro comparativo

	Liberales (Orrego Luco)	Conservadores (Concha Subercaseaux)	Radicales (Letelier)
Causa de la cuestión social	las causas de la cuestión social es la economía extranjera que se implanta en el país.	la causa de la cuestión social es el exceso de poder por parte de los ricos a los obreros.	la causa de la cuestión social es que el estado no se motiva en la explotación obrera y por eso los ricos tienen mayor poder.
Soluciones a la cuestión social y subvenciones	la solución de la cuestión social es darles mayor oportunidad económica a los obreros nacionales y subvenciones.	la solución es respetar más a los obreros pero aun así ellos sobre ellos.	la solución de la cuestión social es que el estado se encargue de la igualdad de condiciones y mayor seguridad a los obreros.
Rol de los obreros	los obreros tienen que seguir el trabajo hasta que se industrialice el país.	el rol de los obreros es seguir orden de sus jefes pero cuando esta persona les da de ellos de exigir su autoridad.	el rol de los obreros es mantener la lucha de derechos contra de los mas ricos.
Rol del Estado	proteger la industria nacional y rechazar lo extranjero.	el rol del estado es hacer respetar el derecho básico de los obreros.	Intervenir Equilibrar la balanza entre obreros y la burguesía.

Anexo 3: Respuestas última guía. Reflexión sobre el procedimiento.

- ¿Qué aprendiste de este momento histórico a través de esta actividad?

A través de esta actividad, aprendí que la eutanasia histórica sería fácil para un médico, ya que se debe manejar bien el contenido para tener en el lugar de atm.

- ¿Qué aprendiste de las formas de pensar del actor social y su comportamiento a través de esta actividad?

Aprendí que la Iglesia católica siempre "tenía buenas intenciones" había algo que los movía por atrás, e intentaban protegerlos.

Anexo 4: Elementos emocionales presentes en la última guía.

- ¿Cómo crees que el actor social asignado hubiera reaccionado al escuchar distintas perspectivas?

El obrero hubiera reaccionado como miedo en defensiva, ya que es su derecho y que la política quiere que no debamos luchar es injusto, pero como la historia estábamos relativamente acostumbrados por la crisis económica, pero para evitar las manifestaciones.

- ¿Cómo crees que el actor social asignado hubiera reaccionado al escuchar distintas perspectivas?

Se está a punto de ser perseguido por que defienden la ley y que son parte del grupo de personas a las que se les da de la salud (trabajadores) por beneficio.

- ¿Crees que habría cambiado su punto de vista? ¿por qué?

No, porque estaban perseguidos están en contra de mí derecho y mi libertad en el ambiente de trabajo y hacen que mi pto de vista persista.

Anexo 5: Respuesta con estereotipos desde el presente.

- ¿Crees que habría cambiado su punto de vista? ¿por qué?

No creo que habría cambiado su punto de vista porque en esta época era muy egoísta y no había visto nada de lo que los perjudicaba.

- ¿Qué aprendiste de este momento histórico a través de esta actividad?

Se da una alta tasa de mortalidad de como un país pobre existe a la cual no le importaba abusar de la gente.

Anexo 6: Carta estudiante de segundo medio con problemas de contextualización

Antofagasta
4 de Enero 1908

Estimado compañero, te escribo para hablar sobre la tragedia ocurrida en Sequique hace solo un par de semanas, y que medidas podemos tomar al respecto ante este terrible acontecimiento.

Esto es un desastre, un desastre horrible, ¿que clase de personas puede simplemente asesinar a sangre fría a más de 1000 personas inocentes? ¿podemos una mejor, o al menos decente calidad de vida de forma pacífica y no responden de esta forma.

Pero ya no más, hemos subido lo suficiente a estas alturas para no hacer nada, debemos contra atacar y ganar cueste lo que cueste. Esta es la única forma que ellos entenderán.

Debemos actuar, no podemos quedarnos callados como si es que nada hubiese ocurrido o como si lo que hicieron está bien. No, hay que demostrar que no tenemos miedo, que no nos intimidamos con nada, que sus acciones en contra nuestra tendrán repercusiones. Se lo debemos a todos los que murieron, su muerte no puede no ser vengada.

Anexo 7: Cuadernillos de los estudiantes. Trabajo con fuentes primarias.

Es el año 1906. Oficina salitrera de Humberstone, Antofagasta. En verano, las temperaturas alcanzan fácilmente los 40° C y durante la noche desciende algunos grados bajo cero. Los obreros allí presentes trabajan más de 14 horas diarias, sin elementos de seguridad y expuestos a un sol que quema la piel. El polvillo del salitre al extraerlo es aspirado por los obreros, quienes utilizan como único resguardo un pañuelo amarrado que intenta tapar la boca y nariz. Al final del día, reciben una ficha, la cual solo es canjeable en la pulpería de la misma salitrera, la cual cobra precios elevadísimos por una ración de alimentos. Estos obreros jamás han visto a su patrón, ni mucho menos a un político en el lugar. Solo trabajan para poder alimentarse y dar de comer a sus familias, compuestas además por un gran número de hijos, de los cuales los hombres trabajan desde muy temprana edad junto a su padre en la salitrera.

Frente a esta situación, ¿Cómo crees que hubiera reaccionado un anarquista o un socialista?

Un anarquista frente a la situación reaccionaría organizando huelgas que permitan derrocar aquel sistema y mejorar la vida del obrero en cambio un socialista trabajaría con el sistema para organizar al obrero y luchar por medio de la política para mejorar sus derechos.

Es el año 1906. Oficina salitrera de Humberstone, Antofagasta. En verano, las temperaturas alcanzan fácilmente los 40° C y durante la noche desciende algunos grados bajo cero. Los obreros allí presentes trabajan más de 14 horas diarias, sin elementos de seguridad y expuestos a un sol que quema la piel. El polvillo del salitre al extraerlo es aspirado por los obreros, quienes utilizan como único resguardo un pañuelo amarrado que intenta tapar la boca y nariz. Al final del día, reciben una ficha, la cual solo es canjeable en la pulpería de la misma salitrera, la cual cobra precios elevadísimos por una ración de alimentos. Estos obreros jamás han visto a su patrón, ni mucho menos a un político en el lugar. Solo trabajan para poder alimentarse y dar de comer a sus familias, compuestas además por un gran número de hijos, de los cuales los hombres trabajan desde muy temprana edad junto a su padre en la salitrera.

Frente a esta situación, ¿Cómo crees que hubiera reaccionado un anarquista o un socialista?

El anarquista es el socialista. Hubiera reaccionado de la misma indignación por las desiguales condiciones de vida de esos obreros que trabajan 14 horas diarias de trabajo, sin protección, y expuestos a un sol y trabajo infantil, pero en el trabajo obrero, pero en sus hogares, pero sus formas de actuar y manifestarse son muy distintas, así que una persona manifestaría en una comunidad de obreros, mientras que otro obrero lo haría en un partido político socialista.

Anexo 8: carta estudiante desde la postura de un actor social a inicios del siglo XX.

28 de Diciembre de 1907
Iquique, Oficina Salitrera de
Humberstone.

• Estimado Federico.

Esperando que al recibir de la presente carta, te encuentres bien de salud y que tus funciones dentro del partido cumplan tus expectativas, Procedo a contarte como han sido mis días de secretario del Partido radical desde que llegué y desembarqué en la ciudad de Iquique.

La huelga de los obreros ha iniciado y avanza con fuerza sumándole cada vez más otras oficinas salitreras. Su causa es justa, piden mejoras salariales y laborales. Vos hemos propuesto apoyar a los obreros, reuniéndonos con ellos para orientarlos sobre sus derechos.

Han bajado a la ciudad de Iquique y se han juntado en la plaza Manuel Montt y en la escuela Santa María, pidiendo al gobierno que actúe de mediador con los patrones de las salitreras extranjeras para solucionar sus demandas. Como partido Radical, somos parte de su noble causa y los apoyamos en su lucha de solicitar que mientras se supriman las fichas se emita dinero sencillo y sea recibido en cualquiera de las oficinas, Cierre general con reja de fierro de todos los cacuchos y chulladores de las oficinas salitreras, indemnización a cada obrero que se accidente a causa del incumplimiento de las normativas, conceder un lugar para fundar escuelas para los obreros, que ninguno sea despedido por formar parte de esta causa. Como podrás ver, mi querido hermano no podemos hacer caso omiso a tales demandas que son justamente aquellas que representan nuestros principios sociales y que construyen nuestros sueños del mañana.

El gobierno ha mandado tres regimientos para reforzar los dos que existen en Iquique, el intendente interino, el intendente titular, el general Silva Renard, el jefe de la primera zona militar del ejército, acompañados por el coronel Ledesma. Todos fueron recibidos con aclamaciones de los trabajadores, creyendo que solucionarían el problema.

Nos embarpa la desilusión ante la negativa de desalojo de los trabajadores en huelga, sea ordenando a los soldados disparar a los miembros del comité que se encontraba en la azotea de la escuela Santa María. La multitud se arrojó sobre la tropa y esta repitió el fuego con ametralladoras. Las fuerzas del ejército entraron definitivamente a la escuela y acribillaron a niños, mujeres y hombres.

Han transcurrido dos semanas desde mi llegada, sin duda han sido los días más duros que he tenido que vivir, al ver la cara de mujeres y niños frente a la pérdida del pampino, la seguridad del silencio se apodera de todo el pueblo obrero y nuestros principios radicales sostienen con mayor fuerza que el Estado debe mejorar las condiciones de los combatientes.

Me trislega embarpa mi ver, al relatarte los crímenes cometidos, bajo el auspicio de la ambición, injusticia y desigualdad que vive todo un pueblo. Seguiremos apoyando al pampino pobre en un norte grande donde no hay una justicia, el patrón rico sigue siendo sagrado.

Me despidió de ti, soñando con un futuro mejor y justo para todos.

Atentamente Juan Bórquez. //

Anexo 9: pauta de construcción de la carta correspondiente al anexo 8.

Actor Social: Politico: Radical

1. ¿Quién escribirá la carta? ¿a quién escribe la carta? ¿desde donde la escribe? ¿Cuándo la escribe? (actor social desde el cual se posicionará) **Contextualización**

→ Juan Bórguez le escribe a Federico Bórguez
↓
Hermano, pertenece al partido radical.
→ Escribe desde Iquique hacia Antofagasta.
↓ ↓
Juan Federico.

2. Su posición en la sociedad de la época (quién era, que hacía, su relación con otros actores sociales)

- Juan es miembro del partido radical
 - ↓
 - Cumple el rol de secretario.
- Apoyaba la demanda de los doreros de las Oficinas Salitrevas.

3. La forma de pensar del actor social (¿Cuál fue su posición frente a la cuestión social? ¿Qué entiende el actor social por cuestión social? ¿Qué soluciones propuso? ¿Cuáles fueron las causas de la cuestión social para ese actor social?) Identificación de la problemática y de la forma de pensar del actor social.

- Su posición fue apoyar a los obreros y reunirse con ellos, para orientarlos sobre sus derechos laborales.
- Se vulneran los derechos de los trabajadores y los patrones se enriquecen a costa de ellos.
- Apoya las huelgas y suma una mayor cantidad posible de obreros de oficinas saltrevas - ✓
- Las causas fueron las demandas de los obreros. ✓

4. Argumentos (2) desde la forma de pensar de ese actor social. (¿Cuál es la posición del actor social frente a la situación presentada? ¿Qué elementos de la época y de su contexto influyeron en su forma de pensar? Relación entre la forma de pensar y su contexto.

- Su posición es; aperrida y apoyadora de obreros
- Influyó el contexto de desigualdad entre obreros y patrones, injusticia en el enriquecimiento de los patrones vulnerando las escasas condiciones laborales que tenían.

