



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

La empatía histórica y sus desafíos

Historic Empathy and its Challenges

Autor

Rebeca Latorre Hernández

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020/2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN DE LA HISTORIA:	
EL PENSAMIENTO HISTÓRICO	2
CAPÍTULO 2. LA EMPATÍA HISTÓRICA	
2.1. Definición de la empatía histórica	5
2.2. Controversia con la empatía histórica	6
2.3. Debate entre las perspectivas cognitiva y afectiva de la empatía histórica	7
2.4. Modelo de J. Endacott y S. Brooks para trabajar la empatía histórica	9
2.4.1. Propuesta pedagógica basada en la empatía tridimensional	10
2.4.2. Modelo instructivo para aplicar la empatía tridimensional	11
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS EN EMPATÍA HISTÓRICA ..	
3.1. Metodología	12
3.1.1. Objetivos	12
3.1.2. Muestra	12
3.1.3. Procedimientos de recogida y análisis de datos	14
3.2. Exposición y discusión de resultados	14
3.2.1. Presentismo	15
3.2.2. Conocimiento irregular y limitado	17
3.2.3. Destrezas de interpretación	20
3.3. Debate	21
CONCLUSIONES	23
BIBLIOGRAFÍA	24
ANEXO	28

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la empatía histórica es una dimensión cuyo lugar en el pensamiento histórico ha sido reconocido por la comunidad dedicada a la investigación e innovación pedagógica. Sin embargo, desde sus orígenes existen dudas y debates sobre cómo trasladarla al aula sin caer en los errores que se cometieron al inicio de su trayectoria, cuando se sustituyó el ejercicio de indagar e interpretar fuentes por la imaginación histórica para comprender el pasado, entre otras cosas que se observarán más adelante. Debido a estas inquietudes, distintos autores han desarrollado interpretaciones y propuestas con el fin de resolver este problema. Aunque este no es el único contratiempo al que se enfrenta la empatía histórica. A nivel práctico, los autores también se preguntan cómo conseguir que los estudiantes alcancen mejores resultados cuando son expuestos a ejercicios o experiencias didácticas de empatía histórica debido a las dificultades que tienen para desarrollar esta dimensión.

A causa de la relevancia de dichos debates, este trabajo presenta la empatía histórica atendiendo especialmente las cuestiones planteadas. De acuerdo con este propósito, el trabajo contempla, en los dos primeros capítulos, los fundamentos teóricos de la empatía histórica, así como su trayectoria en la enseñanza de la Historia, desde sus orígenes hasta hoy. Una cuestión de interés para comprender el concepto de empatía histórica, dado las distintas formas de contemplar esta dimensión. De ahí que, en dichos capítulos, especialmente el segundo, se recojan diferentes interpretaciones y opiniones de autores para desarrollar la empatía histórica con el alumnado. Luego, para abordar el segundo debate, el tercer capítulo ha sido destinado a contemplar la empatía histórica a nivel práctico. Para ello, en concreto, se ha realizado una revisión literaria con varias publicaciones de investigación basadas en experiencias didácticas de empatía histórica. Esta revisión, en concreto, se ha enfocado en determinar cuáles son los problemas a los que se enfrentan los estudiantes cuando practican la empatía histórica en el aula. Una cuestión que, además de permitir introducirse en la aplicación de dicha dimensión, favorece comprender la utilidad y la relevancia de esta.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN DE LA HISTORIA: EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Con el surgimiento de los Estados liberales, en el siglo XIX se popularizó el lema “¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!”, un grito que declaraba la libertad del hombre como fruto de su decisión y valor para servirse por sí mismo. Cualidades virtuosas que no podían derivar de otra fuente que no fuese la inteligencia. No obstante, este lema no fue solo una frase representativa de dicho siglo o el mundo moderno, también abanderó un movimiento de pensamiento reconocido por su devoción al conocimiento científico, la Ilustración. Una corriente a la que, entre otras cosas, se le agradece su visión sobre el conocimiento y la ciencia, una cuestión concebida como elemento clave para desarrollar el bienestar y la prosperidad – económica y social – de una sociedad (Kant, 2013; Molina y Salmerón, 2020: p. 130; Peser y Lafuente, 1980: p. 97).

La ciencia al servicio de la sociedad es una idea que afectó a distintas esferas intelectuales, pero en este trabajo se pone especial atención al efecto de esta convicción en la disciplina histórica. Hasta ahora, la Historia había sido esencialmente una ciencia que buscaba generar conocimiento para su comunidad científica. Sin embargo, la relevancia de esta idea en el siglo XIX acabó sensibilizando a muchos historiadores y pensadores sobre la responsabilidad que tenía la Historia con la sociedad. Ya no importaba solo identificar los procesos históricos, también transmitirlos y concienciar a la sociedad del peso de la Historia en su vida diaria. En esto se fundamenta la “historia social crítica”, una corriente historiográfica que surgió en esos años, concretamente a finales del siglo XIX, con la pretensión de incidir en la función social de la Historia, aunque fue a partir del siglo XX cuando empezó a tomar peso con grandes historiadores como Kocka, Wehler, Hans y otros más (Gómez, Ortúñoz y Molina, 2014, p. 7). Entre ellos destaca Jörn Rüsen, que apostó por esta corriente por comprender la Historia como una ayuda

a derribar la niebla de las leyendas arraigadas por medio de la crítica ideológica y deshacer los errores típicos, poner claramente de relieve las consecuencias que sufrieron los afectados o los costes sociales de las decisiones que se tomaron. Y con ello, aumentar las posibilidades de orientarnos racionalmente en nuestra vida práctica, al incluirla en un horizonte de experiencias históricas cuidadosamente comprobadas. (Cita en Gómez, Ortúñoz y Molina, 2014, p 7)

Dentro de esta corriente, uno de los conceptos más significativos para el presente trabajo es la conciencia histórica, esto es, “el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones”, según H. Gadamer (2007, p. 41). La “historia social crítica”, en vez de atender únicamente a la memoria para hacer Historia – entendiendo la Historia, de acuerdo con C. Gómez, J. Ortúñoz y S. Molina (2014, pp. 8-9), como el resultado de las investigaciones

de hechos pasados realizadas por historiadores –, considera imprescindible la conciencia histórica para proveer de sentido y estructura al conocimiento (Carril, 2019, p. 65; Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 7). Dicho de otro modo, en palabras de H. Gadamer (2007, p. 44), “mirar más allá del sentido inmediato para poder descubrir el «verdadero» significado oculto” a través del estudio de fuentes y vestigios antiguos, al mismo tiempo que su interpretación crítica.

Esta corriente historiográfica, además de otras cosas, propulsó una serie de cambios dentro de la disciplina histórica que, al final, también afectó a la didáctica de la Historia, el campo de investigación que interesa a este trabajo. Como resultado de estas novedades, en la segunda mitad del siglo XX se pusieron en marcha nuevas propuestas didácticas que, en contraposición con la enseñanza tradicional de la Historia, ponían el énfasis en el trabajo activo de los estudiantes. Frente al modelo memorístico, o tradicional, la concepción pedagógica de las propuestas didácticas indicadas estaba en el aprendizaje de la disciplina histórica, es decir, enseñar a pensar como un historiador – los enfoques, los conceptos y las fórmulas a las que recurre un investigador para analizar el pasado –. Un modo de aproximar al estudiante a hechos pretéritos – acontecimientos, figuras y procesos históricos –, al mismo tiempo que facilitar la asimilación del conocimiento histórico (Álvarez, 2020, p. 443; Carril, 2019, pp. 57-58). De ahí que esta concepción se conozca como “pensamiento histórico”. Según A. Santisteban (2010, p. 35), esta línea pedagógica dota

al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.

En esta línea, Wineburg (2001) considera que el pensamiento histórico “rests precisely on our ability to navigate the uneven landscape of history, to traverse the terrain that lies between the poles of familiarity with the distance from the past” (cita en Pellegrino, Dean y D’Erizans, 2012, p. 146).

Por otro lado, cabe señalar que hablar de “hechos pretéritos” y “asimilación del conocimiento” significa referirse a conocimientos distintos dentro de la enseñanza de la Historia. Hoy, los investigadores hablan de datos históricos – fechas, personajes y procesos del pasado – cuando aluden a los “conceptos de primer orden” o los “conceptos sustantivos”. Estos se suelen encontrar de forma central en el modelo memorístico, dado que su objetivo pedagógico es reunir y preservar la mayor información posible. No obstante, el pensamiento histórico también atiende a estos conceptos, aunque no de manera central como sucede en el anterior modelo de enseñanza, pues su intención es enseñar Historia a través de los “conceptos metodológicos” o “conceptos de segundo orden”, donde está puesta especialmente su atención. Estos son, en concreto, estrategias o competencias que permiten entender el pasado, al mismo tiempo que responder a cuestiones históricas. Según C. Gómez, J. Ortuño y S. Molina (2014, p. 9), estos están

relacionados con las dimensiones del historiador, aquellas que fundamentan el pensamiento histórico; por ejemplo, el tratamiento de fuentes. De modo que la pretensión del pensamiento histórico es enseñar el pasado a través de fórmulas o estrategias cognitivas que aseguren al alumno una comprensión histórica de calidad (Carril, 2019, pp. 57-58; Domínguez, 2015, pp. 44-46; Gómez, Ortuña y Molina, 2014, p. 9).

Debido a la complejidad de este propósito, a mediados del siglo XX se desarrollaron distintas interpretaciones con el objetivo de constatar las habilidades y procesos cognitivos que desarrollar en un estudiante para garantizar su aprendizaje en la materia de Historia. De modo que hoy existen varias propuestas que teorizan sobre el pensamiento histórico. Entre ellas destaca especialmente “The big six historical thinking concepts”, una teoría construida por P. Seixas y T. Morton en 2013. Para estos autores, el pensamiento histórico se debe abordar por medio de teoría y práctica, es decir, enseñar conocimiento histórico a través de actividades que estimulen los procesos cognitivos propios de la disciplina histórica. Para ello, P. Seixas y T. Morton han organizado el pensamiento histórico en seis elementos o problemas a los que se enfrentan los historiadores, que son significatividad histórica, evidencias, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. En la práctica, esta propuesta se traduce en actividades que relacionan el pasado con el presente; algunas son, por ejemplo, el trabajo con evidencias, la elección de cuestiones relevantes y la aproximación a perspectivas del pasado (Carril, 2019, pp. 59-60; Ponce, 2015, pp. 225-226).

En esta misma línea, A. Santisteban, N. González y J. Pagès (2010), interesados en resolver los problemas prácticos del pensamiento histórico en el aula, proponen un modelo conformado por cuatro dimensiones igualmente inspiradas en la disciplina histórica. Estas son, la conciencia histórico-temporal, la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía histórica y las competencias para contextualizar y, por último, la interpretación de la Historia a partir de las fuentes (Figura 1). Otro ejemplo es el modelo propuesto por P. Lee (2005) que, al igual que las propuestas observadas, pone énfasis en los conceptos de segundo orden con la motivación de asegurar a los estudiantes un pensamiento crítico que, además de permitirles comprender las lecciones de Historia, les ayude a trabajar de forma eficaz y a observar el mundo desde una actitud reflexiva e introspectiva. Para ello, el autor considera que hay que hacerlo desde cinco dimensiones: el tiempo, el cambio, la empatía, la causa y las pruebas. Por último, cabe hablar del modelo de Lévesque (2008) que, al igual que los autores mencionados, razona que los estudiantes deberían conocer tanto el pasado como los procedimientos de los historiadores para abordar los hechos pretéritos. Y, con dicho propósito, el autor nombra cinco dimensiones con que conseguir ese propósito: significado histórico, continuidad y cambio, progreso y decadencia, evidencia y empatía histórica.

CAPÍTULO 2. LA EMPATÍA HISTÓRICA

Uno de los aspectos en que se diferencian la enseñanza tradicional y el currículum basado en el pensamiento histórico, además de otras cosas, es el enfoque sobre el pasado. Mientras que el primero se basa en el relato nacional y estático, donde no hay lugar para múltiples interpretaciones, el segundo comprende la Historia como un campo de conocimiento en constante construcción, dado que se basa en la indagación e interpretación de hechos históricos. De ahí que este último haya dado margen a las identidades múltiples o inclusivas, en vez de las diferencias entre el “nosotros” y los “otros” como sucede en la enseñanza tradicional. De hecho, la inclusión es una cuestión que ha tomado gran relevancia en los últimos años con la globalización, de ahí que, entre otras cosas, el currículum basado en el pensamiento histórico esté tomando importancia, aunque los investigadores aseguran que aún hay muchos profesores apegados al modelo tradicional, sin introducir el ejercicio de la reflexión en sus lecciones (Álvarez, 2020, p. 444; Molina y Salmerón, 2020, p. 130). Para abordar este aspecto, dentro del pensamiento histórico destaca la “empatía histórica”, una de las dimensiones de la disciplina histórica enfocada en comprender hechos pretéritos a través de las personas del pasado.

2.1. Definición de la empatía histórica

Como señalan P. Lee y D. Shemilt (2011, p. 40),

Students must understand that people in the past did not necessarily view their world as we might now view it, and be able to explain how their ideas, beliefs, hopes and values give meaning to their institutions and social practices.

Ese es el fundamento en que se sostiene la empatía histórica con el propósito de que los estudiantes entiendan la complejidad del mundo y, por ende, sepan moverse en él. No obstante, trabajar la empatía histórica no es una tarea fácil, principalmente porque el pensamiento humano está unido a su tiempo, un problema que se conoce como “presentismo”. Esto es, interpretar las actuaciones del pasado de acuerdo a las creencias y los valores propios, sin dar espacio a la reflexión desde el marco histórico en que los hechos se contextualizan (Carril, 2019, p. 77; Paricio, 2017, p. 6). Algo que autores como J. Sáiz (2013), M. Guillen (2016) y N. González, R. Enríquez, J. Pagès y A. Santisteban (2009) han constatado en sus experiencias pedagógicas. Por tanto, el problema esencial de la empatía histórica es el sentido de la alteridad, esto es, desnaturalizar nuestras ideas y reconocer que se puede sentir y pensar de forma distinta (Paricio, 2017, pp. 16-17).

Con ese propósito, dentro de esta dimensión, los alumnos tratan de reconstruir el contexto histórico – hechos políticos, sociales y económicos, entre otras cosas, que condicionan la situación de un personaje histórico – y el sistema de creencias de una

época concreta para comprender la perspectiva de una persona y, por ende, explicar su intervención en un suceso pasado. Una forma de enseñar Historia, al mismo tiempo que ejercitar las competencias cognitivas de los estudiantes a través de actividades prácticas basadas en conceptos estratégicos. Aunque existen distintas formas de trabajar esta dimensión, no hay una única forma de desarrollar la empatía histórica, dado que tiene algunos aspectos que han dado lugar a distintas interpretaciones para llevar esta dimensión al aula. Un problema que se debe principalmente a la polémica que hubo en torno a la empatía histórica en los primeros pasos de la concepción pedagógica inspirada en el pensamiento histórico.

2.2. Controversia con la empatía histórica

El momento en que surgieron propuestas didácticas que anticipaban la próxima renovación pedagógica en la materia de Historia fue el inicio de la New History. Una corriente de pensamiento que consolidó la investigación didáctica en la materia de Historia, sobre todo en el modelo de enseñanza crítico, poniendo mayor énfasis en los conceptos estratégicos que en los sustantivos. En línea con este pensamiento se desarrollaron experiencias didácticas y proyectos pedagógicos motivados por encontrar alternativas de enseñanza a la memorización. Entre esos proyectos destacó especialmente “History 13-16”, más tarde llamado “School History Project” (SHP), un programa interesado en comprobar la calidad del aprendizaje a través de los conceptos de segundo orden, concretamente “causa” – orientado en deducir las razones que explican el inicio de un acontecimiento y sus consecuencias –, “empatía” – orientado a comprender a las personas del pasado – y “pruebas” – enfocado en usar e interpretar las fuentes históricas para estudiar el pasado –. Al final, sus resultados fueron positivos, ya que se realizó una prueba donde compararon resultados de alumnos del modelo de enseñanza tradicional y participantes del programa que reveló que los últimos habían conseguido comprender mejor la Historia. Así, las investigaciones pedagógicas cogieron mayor fama y consiguieron una importante influencia que propició la renovación pedagógica en otros países como España, donde sobre todo ha destacado el trabajo de J. Domínguez, entre otros (Domínguez, 2015, pp. 49-50; Ponce, 2015, p. 226).

A partir de esas propuestas británicas, a finales del siglo XX, también se desarrollaron experiencias didácticas sobre la empatía histórica. Al inicio, la estrategia recibió una gran atención por su llamativa forma de plantear el estudio de la Historia, más dinámica y atractiva que el modelo memorístico que se había visto hasta entonces. Sin embargo, la empatía histórica pronto se vio involucrada en una controversia que, al final, le sacó del plan de estudios británico de Historia en 1997 (Davison, 2014, p. 6; Domínguez, 2015, p. 146; Lee y Shemilt: 2011, pp. 39-40). Una polémica que se originó con el uso incorrecto del pensamiento histórico en las aulas por parte de algunos profesores. En vez de fundamentar las actividades de empatía con ejercicios cognitivos inspirados en la disciplina histórica – por ejemplo, el uso de fuentes, el análisis crítico y

la investigación –, los profesores desarrollaron actividades basadas en la imaginación y los sentimientos (Lee y Shemilt, 2011, p. 39). “Se pedía, por ejemplo, que escribiesen una carta como si fueran combatientes de la I Guerra Mundial en las trincheras, concibiendo así el proyecto como un ejercicio de naturaleza imaginativa y afectiva” (Paricio, 2017, p. 7). De ahí que muchos profesores, investigadores e, incluso, políticos británicos cuestionaran y desacreditaron la empatía histórica (Davison, 2014, p. 6).

Debido a esta polémica, muchos autores coincidieron en que dentro del pensamiento histórico no había lugar para las emociones o la imaginación, al menos del modo en que se practicó en los años noventa en Inglaterra, donde se reemplazaban las fuentes por la recreación histórica. De forma que los aspectos afectivos y la imaginación podían ser herramientas puntuales, pero no fundamentos de las actividades para trabajar la empatía histórica con estudiantes. Sin embargo, hoy existen distintas interpretaciones acerca del modo en que trabajar esta dimensión porque, con el tiempo, se ha vuelto a retomar el valor de las emociones, junto con los procesos cognitivos, como útil para la enseñanza de la Historia (Carril, 2019, pp. 77-79; Paricio, 2017, pp. 7-8).

2.3. Debate entre las perspectivas cognitiva y afectiva de la empatía histórica

Para empezar, la perspectiva cognitiva es aquella interpretación que ha predominado hasta hace pocos años. Esta se basa en el supuesto de que explicar las intervenciones humanas solo requiere habilidades cognitivas. Entre los teóricos de este enfoque destacan especialmente P. Lee y D. Shemilt (2011), quienes consideran que trabajar la empatía histórica consiste en reconstruir las creencias, valores y circunstancias de la gente del pasado con el fin de dar sentido a sus acciones y decisiones, tomadas en un momento determinado sobre el que, antes de hacer una interpretación o análisis, se debe de buscar información, además de distanciarse del pensamiento presente. No obstante, como ya se ha indicado, este ejercicio se ejecutaría con el razonamiento, el espíritu crítico y la evidencia, o fuentes, no con la imaginación, la simpatía y la identificación con las personas del pasado (Carril, 2019, pp. 77-79; Lee y Shemilt, 2011, p. 40). En base a esto, los autores comentan que

Empathy is not sharing people's feelings. But we *can* know what feelings people had and what they meant. Empathy is not a 'skill' that can be practised. It is a way of *explaining* past forms of life that were different from ours, and a *disposition* to recognise the possibility and importance of making them intelligible. (Lee y Shemilt, 2011, p. 48)

Dentro de esta perspectiva, cabe hablar acerca del impacto que tuvo la reconceptualización de la empatía histórica antes de presentar la interpretación afectiva. Como resultado de la polémica de la década de los noventa, muchos se preguntaron los aspectos que fundamentaban la empatía histórica y, por ende, algunos autores propusieron

nombres que se ajustasen a su propia interpretación de esta dimensión. Entre ellos están “reconocimiento de perspectiva”, un nombre sugerido por Barton y Levstik (2004), que estaban concienciados en que la única posibilidad de comprender a una persona era razonando sobre su perspectiva, no poniéndose “en los zapatos” de este. Del mismo modo, VanSledright (2001) resolvió que “pensamiento históricamente contextualizado” era el nombre que mejor aludía a las funciones cognitivas que requería el ejercicio de la empatía. Con todo, el nombre original de “empatía histórica” no ha desaparecido aún. De hecho, muchos artículos e investigaciones siguen refiriéndose a esta dimensión con tal nombre, aunque de forma indistinta a sus referencias afectivas. Por eso, en este trabajo se ha tomado el ejemplo de dichas publicaciones – por ejemplo, J. Paricio (2017) – y se habla de “empatía histórica” sin la intención de posicionarse a favor de una u otra perspectiva (Domínguez, 2015, p. 147; Paricio, 2017, p. 8).

En cuanto a la perspectiva afectiva de la empatía histórica, esta no es un paso atrás, no retoma la visión de la década de los noventa, sino que reconoce el valor de las emociones propias y las experiencias vividas para tener una referencia con que comprender las actuaciones de personas del pasado. Dentro de esta corriente destaca especialmente la interpretación de J. Endacott y S. Brooks (2013). De acuerdo con estos investigadores, interpretar un suceso del pasado no solo requiere estudiar el contexto histórico – aspectos sociales, económicos, políticos e, incluso, religiosos e ideológicos – como indican P. Lee y D. Shemilt (2011), también contemplar los sentimientos que carga dicho acontecimiento. Según estos autores, no es posible concebir una reacción humana sin influencia afectiva, esto es, sin la intervención de los sentimientos. Por eso, estos conciben la empatía histórica como un ejercicio cognitivo, al mismo tiempo que afectivo, aunque su premisa no se limita a la contemplación de los sentimientos en los escenarios históricos para explicar acciones humanas. J. Edacott y S. Brooks (2013) proponen que, luego de haber reconstruido el contexto histórico y afectivo de las personas del pasado, los estudiantes hagan un ejercicio con el que reconocer los sentimientos observados en experiencias propias para profundizar aún más en las actitudes, decisiones o posturas del pasado. Estos consideran que esta experiencia de “conexión afectiva”, como ellos denominan dicho ejercicio, enriquecerá la visión del alumno. De hecho, en consonancia con estas ideas, algunos autores como J. Cairns (1989) y S. Lévesque (2008) consideran que la empatía histórica puede ser una herramienta efectiva para luchar contra los prejuicios del alumnado y, por tanto, combatir el presentismo (Carril, 2019, pp. 80-81; Paricio, 2017, pp. 8-9).

En relación con esta corriente, J. Coltham y J. Fines (1971) ya advirtieron el valor de lo afectivo en una investigación destinada a resaltar el atractivo y la relevancia del pensamiento histórico a la comunidad educativa (Carril, 2019, p. 80). Así se expresa J. Coltham,

Si mediante el uso de sus intereses y el trabajo dirigido a desarrollar su comprensión, los niños obtienen satisfacción de su estudio, entonces la necesidad de continuar se mantiene viva y la motivación se fortalece, ¡y qué más pueden pedir los maestros de Historia! (Cita en Carril, 2019, p. 80)

2.4. Modelo de J. Endacott y S. Brooks para trabajar la empatía histórica

Dentro de la perspectiva afectiva, el modelo de J. Endacott y S. Brooks (2013) ha provocado un gran revuelo en la comunidad científica. Por eso, cabe hablar sobre este modelo de forma más extensa para evitar confundirlo con la línea esencialmente afectiva que se desarrolló en los años noventa en Inglaterra.

Para empezar, el fundamento en que se apoya esta teoría está en la psicología, donde la naturaleza dual cognitiva-afectiva de la empatía es aceptada por la mayoría de los psicólogos sociales a diferencia de la opinión general entre los investigadores de la didáctica. Para estos, empatizar es un intento de conectar con una persona a nivel cognitivo y afectivo debido a que las personas afrontan la vida con dichos procesos. De modo que, según la investigación psicológica, hace falta procesar de forma cognitiva y afectiva la percepción de una persona para empatizar con ella, sino la conexión no sería completa. Dicho de otro modo, la empatía implica un procesamiento cognitivo de los pensamientos y sentimientos de otros para entender su situación y saber dar una respuesta afectiva idónea. De ahí que estos autores defiendan la combinación de los enfoques cognitivo y afectivo como la forma más eficaz para comprender la perspectiva de una persona, incluido alguien del pasado. No obstante, dentro de la empatía histórica se añade otro esfuerzo, la distinción entre el presente y el pasado, con la intención de evitar el presentismo. Una cuestión que ya se observa en la perspectiva cognitiva de la empatía histórica, pero que J. Endacott y S. Brooks consideran más fácil de cumplir con su modelo. Según estos autores, animar al estudiante a comprender un hecho histórico sin tener en cuenta la intervención afectiva puede llevarle a sacar conclusiones presentistas o a participar en la “deriva egoísta”¹, puesto que, a veces, las emociones tienen mayor influencia que los pensamientos o, por otro lado, ciertas ideas están vinculadas a respuestas afectivas determinadas (Endacott, 2010, pp. 7-8; Endacott, 2013, pp. 42-43).

Consider attempts to understand the seemingly irrational, such as 17th century peoples' belief in witches or General George Pickett's decision to continue charging Cemetery Ridge. If students examine such situations from a purely cognitive standpoint, why wouldn't they consider themselves superior to people of the past since rational people are better than irrational people? If asked only to apply logic or reason when exploring historical figures, then students are at a disadvantage when trying to understand people who were influenced by concerns such as pride, fear, love, hate, desperation, or greed. (Endacott y Brooks, 2013, pp. 42-43)

Así, de acuerdo con estas ideas, J. Endacott y S. Brooks (2013, p. 41) definen la empatía histórica como

¹ Dentro de la interpretación de Hoffman (1984, 2001) sobre la empatía afectiva, la “deriva egoísta” es una de las posibles respuestas al intento de empatizar. Esta sucede, en concreto, cuando uno se centra más en sí mismo que en el otro (Endacott, 2010: 12-13).

the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context.

2.4.1. Propuesta pedagógica basada en la empatía tridimensional

De acuerdo con el concepto de empatía enunciado, aunque comprendiendo que la empatía histórica es distinta a la contemporánea, J. Endacott y S. Brooks (2013) proponen un modelo adaptado a estudiantes con el que abordar esta dimensión. Este, en concreto, se basa en tres esfuerzos interrelacionados (Figura 2), que son:

- **Contextualización histórica.** Comprensión de las dimensiones sociales, políticas y culturales que conforman el contexto histórico determinado, así como el conocimiento de acontecimientos ligados a dicha situación (Endacott y Brooks, 2013, p. 43; Paricio, 2017, p. 9).
- **Toma de perspectiva.** Conocimiento de las experiencias, principios, actitudes y creencias de la figura estudiada con el interés de comprender su forma de pensar sobre la situación en cuestión (*Ibidem*).
- **Conexión afectiva.** “Consideration for how historical figures' lived experiences, situations, or actions may have been influenced by their affective response based on a connection made to one's own similar yet different life experiences” (Endacott y Brooks, 2013, p. 43).

Ninguno de los primeros procesos ha sido objeto de crítica, puesto que la investigación histórica no contradice los fundamentos del pensamiento histórico, salvo el tercero, aquel centrado en recrear los sentimientos que posiblemente vivió la persona estudiada en uno mismo. Esta cuestión ha inquietado a algunos investigadores, entre ellos a J. Paricio (2017, p. 10), quien se pregunta si esta noción ¿“no contradice la distancia crítica y la conciencia de distancia cultural que es propia del historiador?”, a lo cual responde que, bajo su punto de vista,

lo emocional forma parte de la explicación de las acciones y decisiones de los personajes del pasado y es necesario acercarse a su experiencia, al modo específico en que vivieron los acontecimientos, para comprender no sólo su comportamiento y sus acciones, sino también la significación histórica de los grandes hechos del pasado. Pero no creemos que sea una cuestión de “conexión afectiva” con alguien a quién no conocemos y que vivió en un mundo muy diferente. (Paricio, 2017, p. 10)

Para J. Endacott y S. Brooks (2013, pp. 43-44), “historical inquiry not encompassing all three of these aspects may be accurately described as “historical perspective taking” or “affective connection to history,” but cannot be called “historical

empathy". Según estos autores, la conexión afectiva ofrece oportunidades para asegurar un aprendizaje de calidad a los estudiantes que si se trabajase únicamente con procesos cognitivos no se podría garantizar. Entre ellas destaca especialmente el compromiso activo con la materia de Historia. De acuerdo con experiencias de Barton y Levstik (2004), Endacott (2010) y Kohlmeier (2006), los autores observan que la conexión afectiva commueve y atrae a los estudiantes en su propio beneficio, puesto que, al interesarse por la materia, también aumenta su comprensión sobre esta. Algo que J. Endacott y S. Brooks sugieren usar para invitar al estudiantado a realizar juicios morales del pasado y, así, comprender cómo enfrentarse a cuestiones éticas actuales. De modo que la empatía histórica no solo favorecería el desarrollo cognitivo del estudiante como se ha observado, también a desarrollar su postura ética (Endacott y Brooks, 2013, pp. 44-45). Así se expresan,

The ultimate purpose in promoting such moral responses is to foster a desire to prevent similar wrongs or to perpetuate similar rights in the present. As a cognitive and affective endeavor, historical empathy can help students develop a stronger awareness of needs around them and a sense of agency to respond to these needs. (Endacott y Brooks, 2013, p. 45)

2.4.2. Modelo instructivo para aplicar la empatía tridimensional

Para llevar a la práctica la propuesta descrita, J. Endacott y S. Brooks (2013) plantean un modelo instructivo de cuatro fases, al igual que otros autores como Doppen (2000), Kohlmeier (2006) y Yeager, Foster y Maley (1998) propusieron modelos similares para desarrollar la empatía histórica en el aula. Esta, en concreto, contempla (1) una fase introductoria de la situación o figura histórica para involucrar a los estudiantes en la empatía histórica; (2) una fase de investigación, donde los estudiantes deberán estudiar fuentes primarias y secundarias en profundidad; (3) una fase de exposición en la que los estudiantes deberán demostrar la comprensión histórica que han alcanzado; y, por último, (4) "a reflection phase in which students are invited to make connections between the past and the present while considering how their personal views may have changed as a result of engaging in historical empathy" (Endacott y Brooks, 2013, p. 46). Para ello, los autores sugieren también actividades con que desarrollar este modelo, por ejemplo, debates, visualización de películas, documentales o imágenes, redacciones en tercera persona sobre una figura o hecho histórico y otros que aún faltan por investigar como juegos de rol y recreaciones históricas (Endacott y Brooks, 2013, pp. 47-53).

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS EN EMPATÍA HISTÓRICA

Después de haber contemplado los fundamentos teóricos de la empatía histórica, así como sus orígenes en el pensamiento histórico, cabe atender a sus aspectos prácticos de forma más precisa para terminar de ofrecer una visión completa de esta dimensión. Para ello, el presente capítulo ha sido destinado a un estudio centrado en los obstáculos o dificultades que suelen tener los estudiantes, principalmente de Educación Secundaria, para practicar la empatía histórica en el aula. Una cuestión que permitirá acercarnos a la realidad pedagógica de dicha dimensión, además de darnos las razones por las que la empatía histórica es importante para desarrollar el pensamiento histórico.

3.1. Metodología

3.1.1. Objetivos

De acuerdo con el propósito planteado anteriormente, el presente capítulo gira en torno a una pregunta, ¿cuáles son los principales problemas que presentan los estudiantes para desarrollar la empatía histórica? No obstante, esta no es la única cuestión que se contempla en el estudio. Además de la pregunta central, el análisis aborda dos aspectos secundarios con la intención de resolver las distintas inquietudes que pueda plantear el tema indicado, al mismo tiempo que ofrecer una visión completa acerca del objeto de estudio de este análisis. Estas son, las causas que generan los problemas identificados y, luego, las posibles soluciones con que resolver dichas dificultades.

3.1.2. Muestra

Para este análisis se han seleccionado una serie de artículos de investigación que sirvan para responder las cuestiones planteadas antes. Estas, en vez de ajustarse a una metodología concreta, desarrollan distintas estrategias pedagógicas para llevar la empatía histórica al aula. Algunas recurren a audiovisuales – películas y documentales –, otras prefieren observar las redacciones de los estudiantes y luego están aquellas que animan a los alumnos a debatir sobre distintos temas y opiniones en el aula.

Por otro lado, las investigaciones seleccionadas corresponden con el siglo XXI. Se ha preferido evitar una publicación anterior del año 2000 debido a la controversia que protagonizó la empatía histórica en Inglaterra a finales de la década de los noventa. Cuando algunos profesores desarrollaron en sus aulas prácticas de empatía histórica basadas en la imaginación y percepción de sentimientos. Asimismo, con esta franja temporal se asegura que la mayoría de artículos son especialmente recientes.

Por último, cabe señalar que las publicaciones elegidas no se restringen a un nivel educativo, género, cultura, región geográfica o tema histórico concreto. De modo que los resultados de ese análisis corresponden a una visión muy general, puesto que se han tomado artículos desde Estados Unidos hasta Chipre, y experiencias desarrolladas desde los 12 años hasta los 16 años mayoritariamente. Por tanto, debido a la diversidad de características que tienen las investigaciones usadas en este estudio, se ha considerado apropiado recoger información básica acerca de cada una de ellas.

<i>La masacre del Zong (1781): una experiencia de empatía histórica</i>	Ana Asión (2020)	Alumnos entre 15 y 16 años, España
<i>Empathy in history: Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when rationale are provided</i>	Anna Amelia, Isabella Baldin y Laura Toneatti (2009)	Alumnos entre 8 y 25 años, Italia
<i>Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes</i>	Jorge Sáiz (2013)	Alumnos entre 13 y 14 años, España
<i>Why did they treat their children like this?: a case study of 9-12 year-old Greek cypriot students' ideas of historical empathy</i>	Lukas Pericleous (2011)	Alumnos entre 9 y 12 años, Chipre
<i>Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria</i>	Marcos Guillen Franco (2016)	Alumnos entre 13 y 14 años, España
<i>Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli camping</i>	Martyn Davison (2012)	Alumnos entre 14 y 16 años, Australia
<i>Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica</i>	Neus González, Rodrigo Enríquez y Joan Pagés (2010)	Alumnos entre 14 y 16 años, España
<i>“I saw angry people and broken statues”: Historical empathy in secondary history education</i>	Tessa De Leur, Carla Van Boxtel y Arie Wilschut (2017)	Alumnos entre 14 y 16 años, Países Bajos

3.1.3. Procedimientos de recogida y análisis de datos

Para cumplir con el propósito del presente capítulo, este estudio se ha enfocado en analizar las investigaciones enunciadas antes, especialmente sus apartados de “Resultados” y “Conclusiones” debido al interés de este trabajo por las dificultades detectadas en los estudiantes durante las experiencias, así como las interpretaciones y conclusiones de los autores al respecto.

De acuerdo con esto, el trabajo se considera una revisión de literatura, donde los resultados obtenidos por medio de una lectura crítica son contrastados. Y, luego, sirven para formular aproximaciones acerca de los principales problemas detectados en las investigaciones, así como para mostrar sus manifestaciones más comunes. Después, para comprender las causas que generan dichos problemas se vuelve a recurrir a un análisis y contraste de las investigaciones enunciadas, así como otras publicaciones pedagógicas – entre ellas, K. Barton y A. Mccully (2005), K. Barton (2010) y S. Terzian y E. Yeager (2007) –. Y lo mismo ocurre con el tercer aspecto de interés en este trabajo, las posibles soluciones, donde son recogidas de experiencias distintas destinadas al desarrollo del pensamiento histórico, así como las interpretaciones de diferentes investigadores – por ejemplo, J. Kohlmeier (2006) y B. VanSledright (2002) –.

3.2. Exposición y discusión de resultados

Por medio de la lectura crítica indicada, se observa que los investigadores han detectado especialmente tres problemas entre los estudiantes, que son el presentismo, el conocimiento histórico irregular y limitado y, por último, la falta de desarrollo de sus destrezas de interpretación – una etiqueta con la que se quiere aludir a todas aquellas habilidades habituales entre los historiadores; por ejemplo, la lectura crítica, el nivel de reflexión y la capacidad de argumentación, entre otras cosas –. No obstante, no todas son señaladas el mismo número de veces por los autores. En este caso, el presentismo se observa en todas las experiencias, luego está el conocimiento histórico irregular y limitado y, finalmente, las destrezas de interpretación no desarrolladas (Fig. 3).

Dentro de esta exposición, cabe señalar que los dos últimos problemas no son percibidos únicamente como tal, algunos autores se refieren a estos como causas del presentismo. Sin embargo, debido a que estos han sido mencionados como obstáculos, en el presente estudio se contemplarán así, además de causas. Asimismo, al igual que el presentismo, estos tienen sus propias causas y posibles soluciones. De modo que no requiere un análisis especial o distinto. Ahí otra razón por la que estos obstáculos se han mantenido como tal en este trabajo. Aunque, por esta misma cuestión, las soluciones de los tres problemas se observaran en conjunto dado que servirán para los tres y, de esta manera, se evita repetir en distintos lugares lo mismo. De hecho, esta se contemplará concretamente en el último apartado de este capítulo, “3.3. Debate”.

3.2.1. Presentismo

Cuando se habla de presentismo se hace referencia a la dificultad para distinguir entre presente y pasado en el momento de hacer el esfuerzo por situarse en épocas anteriores, esto es, comprender las creencias, prácticas e instituciones del pasado, entre otras cosas. Sin embargo, el problema no está en hacer la distinción como tal, puesto que los estudiantes reconocen, en mayor o menor medida, que la gente de otras etapas pensaba y vivían de forma distinta al presente. El problema está en su falta de conocimiento histórico. Debido a esto, cuando los alumnos no comprenden o conocen algunos aspectos vitales para explicar un suceso o la perspectiva de una figura histórica, estos recurren al camino más sencillo, que es tomar como referencia el presente o, por otro lado, proyectarse ellos mismos. De manera que, en vez de reflexionar y profundizar en la Historia con la intención de resolver ese problema, y comprender mejor el objeto en cuestión, los estudiantes recurren al presentismo (Barton, 2010, p. 101; Perikleous, 2011, pp. 227-228). De hecho, P. Lee (2005) advierte que muchas veces estas fórmulas de reflexión superficial proceden del entorno familiar. De modo que el presentismo no solo es un problema de niños o adolescentes, sino de las personas en general. Asimismo, Wineburg (2001) contempla esta cuestión como algo natural y propio del ser humano (Perikleous, 2011, p. 228-229). Aunque, por otro lado, K. Barton (2010, p. 102) recalca que, al tratarse también de una tarea de interpretación, con el tiempo los alumnos maduran su capacidad para relacionar conceptos y, por tanto,

decrece con la edad la cantidad de estudiantes que hace hincapié sobre factores personales al explicar acontecimientos históricos, y tanto los adolescentes mayores como los adultos claramente toman en cuenta los factores sociales, a veces combinados con causas psicológicas y con el impacto de individuos.

De modo que los adultos también pueden observar el pasado desde el presente, aunque con un enfoque más profundo – multiperspectiva –, donde este puede quedarse en un problema menor. Por otro lado, el presentismo se puede manifestar de distintas formas:

- **Enfoque deficitario.** Esta forma de contemplar el pasado consiste en verlo similar al presente, pero habitado por personas menos sensibles o inteligentes que hoy. En este caso los estudiantes no comprenden que la gente tenía antes una mentalidad distinta que explica las decisiones y prácticas de entonces (Perikleous, 2011, p. 228).

Those people had not yet developed their minds, their brains. Later, lots of things occurred, and people's brains increased in size. For instance, after the Middle Ages, factories were also invented, but they had not thought of them, because their minds were not developed enough. (Cita 4 en Apéndice B. Berti, Baldin y Toneatti, 2009, pp. 287)

- **Proyección personal.** A diferencia del anterior enfoque, en este los estudiantes distinguen el pasado y el presente, pero tienen dificultades para distanciarse de sus propias ideas y sentimientos. Entonces los alumnos

intentan imaginar cómo responderían ellos ante la misma situación, ignorando las intenciones de los agentes históricos, así como los factores que influían en ese momento a una decisión, acción u emoción determinada (Barton, 2010, p. 101; Perikleous, 2011, p. 228) Como ejemplo, la investigación de A. Asión (2020) recoge un juicio que no tiene en cuenta el contexto de la época, “Lo deberían de condenar por el asesinado masivo de personas”, para valorar la masacre de realizada por el barco negrero Zong en 1781.

- **Falta de contexto.** En este caso, los alumnos distinguen entre el pasado y el presente en general, aunque consideran que los sentimientos y los pensamientos pueden ser los mismos que tenemos nosotros en cualquier asunto (Berti, Baldin y Toneatti, 2009, p. 284). Por tanto, debido a que muchas veces los estudiantes no comprenden cómo funcionaban las instituciones del pasado, así como ciertas creencias o prácticas, estos “interpretan (o malinterpretan) aquellos temas en términos de motivaciones e intenciones individuales, y explican los procesos políticos, económicos y demográficos en términos de psicología individual” (Barton, 2010, p. 102). En la investigación de A. Berti, I. Baldin y L. Toneatti (2009, p. 287), donde los alumnos estudiaban sobre las ordalías en la Edad Media, se observa este tipo de respuestas,

Perhaps they used it because they always wanted there to be an accused. They wanted her to pay a fine in order to get her money. Possibly, some people understood that ordeal did not give the right answer, but others did not. More people did than did not understand. (Cita de Giorgio en Apéndice A)

Por mucho tiempo, se ha considerado que el problema presentista, junto con otros, se debe a que los estudiantes no son intelectualmente capaces de desarrollar el pensamiento histórico (Barton, 2010, p. 99). No obstante, hoy existen algunas investigaciones – por ejemplo, Berti, Baldin y Toneatti (2009), VanSledirght (2002) y Lee y Ashby (2000) – que han desmontado esta idea. En realidad, los estudiantes sí que son capaces de reflexionar y profundizar, en mayor o menor medida según su edad y circunstancias, sobre el pasado. El problema está en que estos no son instruidos en esta forma de pensamiento. De acuerdo con varios autores (Barton y Mccully, 2005; Davison, 2012; Sáiz, 2016), esto se debe a que aún se centran las lecciones de Historia en la memorización, en vez de actividades que prioricen sus capacidades cognitivas. De hecho, se ha observado que los alumnos ponen mayor atención y disfrutan más estudiar Historia cuando se introducen en el aula retos que, además de ayudarles a abordar conceptos sustantivos, implican desarrollar conceptos de segundo orden (Asión, 2020; Guillen, 2016; Kohlmeier, 2006). De esta manera se enseña a los estudiantes herramientas que les permiten interpretar el pasado, además del presente, y pararse a reflexionar e indagar antes de hacer un juicio que, en vez de estar inspirado por estereotipos o prejuicios, se sustenta en argumentos (VanSledright, 2002).

Sin embargo, esta no es la única causa del presentismo, junto a esta también se observa otro motivo, que es el conocimiento simplificado y mal articulado de la Historia.

Un problema que deriva generalmente de la escuela, donde la Historia se simplifica a conceptos que, debido a la generalización del método de memorización, son mal aprendidos u olvidados más tarde. Así lo observa M. Guillen (2016), quien desarrolló una experiencia donde se abordaban varias figuras fuera de la ley en el siglo XVI – un corsario inglés y un bandolero aragonés –. Entre estas, una procedía de una familia noble, algo que, bajo la visión del alumnado, no era fácil de concebir dado que al ser de origen nobiliario disfrutaba de unos privilegios, además de poseer unas virtudes, que no podían acabar en el bandolerismo para varios estudiantes. Según M. Guillen (2016, pp. 19-20),

Son muchos los que argumentan varias respuestas partiendo de una misma base «al ser hijo de un noble...» (...) Pero lo cierto es que utilizan esta argumentación para cuestiones que nada tienen que ver con su condición de noble. Desde mi punto de vista, se debe a que desde Primaria se explica el orden social de la Edad Moderna a partir de la pirámide estamental; una imagen que tiene un gran impacto y queda permanentemente grabada en el cerebro, pero que genera en ellos una visión muy simplificada de la época que luego utilizan para justificar cualquier cosa, aunque no tenga nada que ver. Además, la imagen que tienen sobre este estamento está enormemente mediatizada por su visión de las élites económicas y políticas actuales. De este modo, más que una diferencia entre estamentos privilegiados y no privilegiados, con todo lo que ello conlleva en la época, hacen una distinción entre ricos y pobres, entre gente con contacto que le ayudan a escapar de la justicia y gente que no los tiene.

Por tanto, muchas veces la propia escuela – labor del profesor, recursos didácticos y metodologías – favorece que el alumnado no construya una buena base donde ampliar futuros conocimientos históricos, aunque la escuela no es el único factor que entra dentro de esta causa, también está la familia, la cultura y los medios de comunicación. Sin embargo, como se ha indicado antes, el “conocimiento irregular y limitado” no solo es una causa, también es un problema identificado entre los estudiantes. De modo que estas cuestiones serán tratadas con mayor extensión a continuación, cuando se contemple dicho problema.

3.2.2. Conocimiento irregular y limitado

Como se ha indicado antes, el presentismo es un problema que, entre otras cosas, deriva de la falta de conocimiento histórico. Sin embargo, ¿qué involucra este tipo de conocimiento? Para referirse a su ausencia los autores hablan de conceptos erróneos, estereotipos y falta de articulación. De modo que el conocimiento histórico no solo se refiere a saber fechas, nombres y hechos históricos, también consiste en saber organizar todas esas cuestiones dentro de una estructura bien sustentada que sirva para comprender ciertos fenómenos históricos, así como las perspectivas de la gente del pasado. Una tarea que requiere tener presente, además de comprender, conceptos clave vinculados con cuestiones del pasado para dar coherencia a toda esa estructura de conocimiento (Amelia, Baldin y Toneatti, 2009, p. 279; Brophy y Alleman, 2000, p. 116). En este sentido, A.

Amelia, I. Baldin y L. Toneatti (2009, p. 279) explican que no es descabellado que los estudiantes consideren la Edad Media como una etapa oscura y supersticiosa si escuchan hablar de las ordalías, pero no lo relacionan con conceptos como la religión católica y, por tanto, el modo en que influía en su mentalidad y en el funcionamiento de su sociedad. Lo mismo ocurre si los estudiantes escuchan sobre el nacionismo, pero no consideran los aspectos que caracterizan a este concepto como el miedo y la presión del grupo, entre otras cosas.

En línea con esto, cabe señalar que el conocimiento que tiene el alumnado se debe a que está expuesto a información, opiniones e influencias fuera del aula, lo cual puede ser algo bueno y negativo por igual en la materia de Historia. El problema está en que los estudiantes están en contacto con una vida que, luego, tratan de usar para comprender el pasado, cuestiones que están lejos temporal y geográficamente de ellos. De ahí que no sea una buena fórmula para percibir el pasado. Además de que esto lleva al presentismo antes explicado. De modo que identificar sus conocimientos previos, aquellos que derivan de su vida diaria, además de distintas fuentes – por ejemplo, la familia, la cultura y los medios de comunicación –, es una labor importante del profesor, según Bransford *et al.* (2000), para evitar que los estudiantes construyan un esquema con conceptos erróneos que les lleve a tener una visión distorsionada del pasado (Perikleous, 2011, p. 219). De hecho, antes de desarrollar una investigación, J. Brophy y J. Alleman (2000, p. 97) entrevistaron a los alumnos para conocer sus conocimientos previos y

We found that the students' knowledge was limited and spotty, tacit rather than well-articulated, composed of loose collections of observations rather than well-integrated knowledge networks that included awareness of connections and understanding of cause-effect relationships, and often distorted by inaccurate assumptions or outright misconceptions.

Dentro de este apartado, cabe hablar acerca de las principales fuentes de información, aquellas de las que derivan los estereotipos y conceptos erróneos que observan varios autores entre los estudiantes.

- **Escuela.** En este caso, el problema está especialmente en la percepción del pasado. Aunque, luego también es importante la labor del profesor y las metodologías didácticas. No obstante, sobre esto se hablará en el siguiente apartado, donde se contemplarán estas cuestiones para aproximarse al tercer, y último, problema identificado, que son las “destrezas de interpretación” no desarrolladas.

En cualquier caso, a partir de algunas experiencias se observa que el enfoque con que están familiarizados los estudiantes sobre un tema puede influir en su visión del pasado. Así lo observa L. Perikleous (2011, p. 237), quien considera que los participantes de su investigación hablan sobre los espartanos con menor sentido deficitario debido, posiblemente a que “to the fact that traditionally in the Greek Cypriot educational system, the Ancient Spartans are treated in a positive way and their way of life is considered exemplary”. Aunque el autor no se atreve a confirmar esto dado que su investigación no ha

concluido nada claro sobre este tema, en concreto. Sin embargo, en línea con este investigador, C. Gómez, J. Ortúñoz y E. Gandía (2014) contemplan que varias editoriales de libros escolares continúan contemplando la “Reconquista” desde un enfoque nacional y político. Algo que se relaciona con la investigación de J. Sáiz (2013), quien recurre a experiencias de empatía histórica sobre esta etapa histórica. Sin embargo, entre sus resultados, J. Sáiz destaca (2013, p. 13) que al preguntar a sus alumnos que “indiquen desde cuándo piensan que hay valencianos y españoles, la mayoría señalen que desde la conquista cristiana de Jaime I”. Algo que, al contrastar con una experiencia entre universitarios, considera que se debe a que

los estudiantes se identifican claramente con los cristianos, como “nuestros” antepasados, frente a los otros los musulmanes vencidos, y reproducen el esquema clásico de la Reconquista; sus respuestas revelan que activan un conocimiento esencialista de la identidad española proyectándolo sobre el pasado, un peso de la identidad nacional española esencialista que también hemos evidenciado en alumnos de bachillerato (Sáiz, 2013, p. 13).

- **Contexto cultural.** La identidad no es algo ajeno a la Historia y así se observa en varias publicaciones. Esta se puede contemplar de distintas formas y escalas. Sin embargo, en este caso, se ha puesto especial atención a la identidad cultural en relación con la Historia, dado que es una peculiaridad más común en las investigaciones. Dentro de nuestra selección están A. Berti, I. Baldin y L. Toneatti (2009) y J. Sáiz (2013). Aunque la identidad de origen familiar, una escala menor, también es relevante en la construcción de conceptos como el racismo y la madurez de la conciencia histórica (Perikleous, 2011, p. 228; Terzian y Yeager, 2007, p. 54).

En cualquier caso, el sentimiento de identidad en relación con la Historia varía en función del contexto social. Por ejemplo, los estudiantes afroamericanos “juzgan la significación histórica sobre la base de su identidad étnica más que de su identidad nacional” mientras que los estadounidenses “resaltan la identidad como una razón para estudiar la materia o como un criterio para juzgar la significación histórica” (Barton, 2010, p. 104). Sin embargo, el verdadero problema del sentimiento de identidad en relación con la Historia está en que “los estudiantes no modifican fácilmente su comprensión previa de las narraciones cuando se enfrentan a información nueva o conflictiva (...) por tanto, tienden a reinterpretar tales conocimientos para adecuarlos más acertadamente a los amplios temas del progreso” (Barton, 2010, p. 104). Así se observa, por ejemplo, en B. VanSledright (2002) y K. Barton y A. McCullly (2005). Por eso, estos últimos hablan de introducir el pensamiento histórico cuanto antes en la educación de los estudiantes porque “as students move through the required curriculum, their identification with Unionist or Nationalist history actually intensifies, and they appear to draw selectively

from the school curriculum in order to bolster their developing understanding of partisan historical narratives" (Barton y McCully, 2005, p. 111).

- **Medios de comunicación.** Con esto se alude a la televisión, las películas, los videojuegos, la literatura, los libros de divulgación e Internet (Barton, 2010, p. 103). Según varios autores, muchas veces los medios de divulgación generan estereotipos y conceptos erróneos en las personas, entre ellas, los estudiantes y sus familias. Así lo observan A. Berti, I. Baldin y L. Toneatti (2009, p. 284),

participants' remarks appeared to be the result of a specific view of the Middle Ages as a dark period, probably learned at school or from other sources such as films or books, rather than a general view of the past

Esta observación también la hace M. Guillen (2016, p. 22),

la imagen que algunos de ellos dan de la época demuestra la enorme repercusión que generan las películas y series históricas. El problema es que algunos no son capaces de separar la ficción de la realidad y dan una visión de la época propia de una película de aventuras con unos personajes capaces de realizar cualquier hazaña, al más puro estilo de figuras como Robin Hood o el Conde de Montecristo.

3.2.3. Destrezas de interpretación

A pesar de que este problema haya sido el menos mencionado por los investigadores, su relevancia no es menor, puesto que los anteriores obstáculos están vinculados a este. Como ya se ha contemplado antes, el pensamiento histórico dota a los estudiantes de una serie de cualidades que, generalmente, se encuentran en los historiadores. Aunque esto no significa que únicamente sirvan para hablar sobre Historia y comprender el pasado, también sirven para la vida cotidiana. Pensar históricamente significa desarrollar la multiperspectiva, el pensamiento crítico y dominar la argumentación para defender una opinión o hipótesis, entre otras cosas.

Sin embargo, desarrollar el pensamiento histórico requiere práctica y un profesor que, además de saber guiar a sus alumnos, sepa animarles para superar los retos que supone las actividades basadas en este razonamiento (Davison, 2012, p. 23). En este sentido, muchas experiencias demuestran que introducir actividades inspiradas en la empatía, o el pensamiento histórico en términos generales, suele resultar muy atractivo para el alumnado, quien, al final, acaba comprendiendo mejor el pasado y apreciando el valor de la Historia. Así se observa en varias de las investigaciones seleccionadas, por ejemplo, A. Asión (2020), M. Davison (2012) y M. Guillen (2016). Aunque también se pueden observar otros ejemplos fuera de la selección requerida para este estudio como B. VanSledright (2002), J. Kohlmeier (2006) y S. Terzian y E. Yeager (2007).

Con todo, el pensamiento histórico no siempre se observa entre los estudiantes. Algo que no tiene que ver con la edad, puesto que ya se ha comprobado que, incluso, los

niños pueden comprender conceptos clave del pasado si la explicación se adapta a su nivel cognitivo (Barton, 2010, p. 99; Berti, Baldin y Toneatti, 2009, p. 280).

Desde la escuela primaria hasta la universidad, muchos estudiantes comprenden las fuentes históricas como las que nos ofrecen información directa y objetiva sobre el pasado. Típicamente no reconocen la necesidad de interpretar las fuentes históricas, ni tampoco entienden cómo el uso de las fuentes difiere de un relato a otro (Barton, 2010, p. 100)

Esto conlleva que el alumnado acabe adoptando estereotipos sin preguntarse su fiabilidad o proyectando el presente para comprender el pasado con la motivación de no molestar demasiado, como ya se ha observado. Las causas de este problema están especialmente en:

- **Memorización.** Las Ciencias Sociales son una materia que, generalmente, se han abordado desde la memorización. Sin embargo, esta estrategia pedagógica no favorece el pensamiento histórico. En consecuencia, los estudiantes no saben argumentar o reflexionar sobre un hecho o figura histórica. Así lo comprueba M. Guillen (2016, p. 21),

en la cuestión E, el enunciado terminaba con la siguiente pregunta: «¿Qué opinas ante esta situación?» Como consecuencia, los alumnos han dado una visión mucho más personal que en otras cuestiones, ya que el enunciado invitaba a ello. El resultado es que muy pocos se han puesto en perspectiva histórica para responder. Es más, alguno de ellos sí ha respondido en primer lugar en base a la dimensión trabajada pero luego no ha podido evitar dar su opinión personal totalmente presentista.

- **Labor del profesor.** Autores como J. Kohlmeier (2006), M. Davison (2012) y S. Terzian y E. Yeager (2007) observan que el profesor es un agente fundamental para orientar y guiar al estudiante en actividades que le animen a indagar sobre el pasado. Sin embargo, A. Sepúlveda y H. Andrés (2020) han comprobado que todavía muchos profesores no introducen actividades para desarrollar el pensamiento histórico. Y, por otro lado, L. Perikleous (2011, p. 231) enfatiza que varios estudios han demostrado que, incluso, los profesores pueden contemplar el pasado desde el presente. Una cuestión que utiliza para enfatizar la labor del sistema educativo con la formación del profesorado, además del alumnado.

3.3. Debate

Como se puede observar con este análisis, no son pocos los obstáculos que encuentran los estudiantes para desarrollar la empatía histórica. Sin embargo, esto no significa que esta dimensión sea poco útil, al contrario, estos revelan que la empatía histórica puede ser una dimensión interesante para motivar a los estudiantes a interesarse

por la Historia, además de romper con conceptos erróneos o estereotipos que distorsionan su comprensión del pasado. Así lo comentaban varios autores como ya se ha observado.

Para resolver los problemas detectados y desarrollar la empatía histórica con más facilidad, algunos autores proponen soluciones a raíz de experiencias efectivas, donde han comprobado que ciertas actividades o dinámicas permiten contrarrestar el efecto de esos obstáculos. En esta línea, destacan sobre todo aquellos ejercicios donde los estudiantes son capaces de percibir sus errores por sí mismos. Un objetivo que A. Asíón (2020) y J. Kolmeier (2006) consiguieron a través de debates y seminarios socráticos. Actividades que exigen al estudiantado indagar profundamente sobre un tema para sacar conclusiones claras, al mismo tiempo que construir argumentos con los que defenderse frente a otros compañeros. Y que, al mismo tiempo, estos ejercicios contemplan un espacio de reflexión o discusión donde los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar otras interpretaciones y perspectivas que no habrían considerado. Una forma de ampliar su visión, además de ejercitarse en la capacidad de reflexión y espíritu crítico. Aunque estas autoras no sugieren actividades donde el alumnado esté libre del profesor, este es un agente importante en su aprendizaje, pero proponen que sirva de guía para evitar que los estudiantes desarrollen, por ejemplo, interpretaciones erróneas.

Como se observa, las actividades grupales se valoran en estos artículos de forma muy positiva. No obstante, A. Asíón (2020, p. 114) compaginó trabajos individuales con ejercicios colectivos para que “los alumnos experimentaran diversas dinámicas de estudio; así como para que vieran que en ambos casos es necesaria una gran implicación y responsabilidad para que se cumplan los objetivos fijados y los resultados sean óptimos”. Otra sugerencia para desarrollar actividades de empatía, así como de pensamiento histórico en el aula. Aunque no es la única, T. De Leur, C. Van Boxtel y A. Wilschut (2017, p. 19) proponen las redacciones de primera o tercera persona para estimular a los estudiantes.

If teachers would like to stimulate students to form concrete images of the past, a First- or Third-Person Writing Task seems to be a useful instrument. These tasks, more than a Factual Recount task, dare students to use their imagination to enliven the narrative they produce and to connect to an historical actor. The results of this study suggest that teachers do not have to fear too greatly that their students will make mistakes as a result of fantasizing.

Por último, para corregir aquellos conceptos erróneos que distorsionan la visión histórica de los estudiantes parece útil atender a la investigación de J. Brophy y J. Alleman (2000) dado que sugiere conocer los conocimientos previos de los alumnos antes de impartir la asignatura y, así, construir redes de conocimiento mal afianzadas. Aunque, en este caso, no se observa ninguna propuesta o estrategia de desarrollar esta sugerencia en el aula.

CONCLUSIONES

Como se ha observado en este trabajo, la empatía histórica es una dimensión del pensamiento histórico que revolucionó inicialmente las aulas de Inglaterra, pero que luego estuvo inmersa en una grave controversia de la que no ha dejado de estar asociado desde entonces. Aún sigue habiendo prejuicios, inquietudes y debates en torno a esta dimensión debido a sus fallos iniciales, cuando la base de esta todavía no estaba afianzada. No obstante, como se ha comprobado, estos errores sirvieron para lanzar la investigación pedagógica y remarcar los objetivos, rasgos y fórmulas con que abordar esta dimensión, de acuerdo a las distintas perspectivas con que se interprete la empatía histórica, que son la cognitiva y afectiva. Aunque, ambas interpretaciones consideran que las actividades requieren apoyarse en las habilidades propias de la disciplina del historiador: lectura crítica, indagación de fuentes, argumentación y otras cosas que ya han sido mencionadas en varias ocasiones. No hay lugar para ejercitar la imaginación histórica, en vez de la investigación e interpretación de fuentes primarias o secundarias, y tampoco se contemplan con buenos ojos aquellos ejercicios que priorizan las experiencias afectivas antes que las cognitivas. En cualquier caso, los sentimientos son una estrategia con que motivar al grupo o contribuir a su comprensión sobre el pasado, aunque esto ya se ha observado a lo largo del trabajo.

A pesar de las diferencias que existen entre las propuestas e interpretaciones que giran en torno a la empatía. La mayoría de autores, como ya se ha visto especialmente en el “Capítulo 3”, comparten que esta dimensión favorecerá al estudiantado en el momento de comprender el pasado, además de ser una herramienta útil para animar a estudiar la Historia, puesto que, según K. Barton (2010, p. 103), “los estudiantes están especialmente interesados en las vidas de la gente ordinaria, y cuando estudian los acontecimientos sociales y políticos se sienten atraídos por el impacto de estos acontecimientos sobre los individuos”. Así se ha observado, de nuevo, en el “Capítulo 3”, además del “Capítulo 2, donde se contemplaba las distintas opiniones de los autores. Aunque, el último capítulo tiene una relevancia especial debido a su relación con experiencias didácticas que desarrollaron la empatía histórica en el aula.

Gracias al estudio del “Capítulo 3” se ha podido contemplar en este trabajo que los problemas que presentan los estudiantes para desarrollar la empatía histórica no se deben a las propias fórmulas de la dimensión, sino a cuestiones externas. Una conclusión que permite respaldar la idea de que la empatía histórica es útil, además de eficaz, para garantizar un aprendizaje de calidad sobre el pasado, al mismo tiempo que desarrollar el pensamiento histórico entre los estudiantes. Asimismo, según varios autores, esta dimensión contribuye también “it might also be taught to serve the common good” (Davison, 2012, p. 14) y sirve “para hacernos más humanos, ampliando nuestra conciencia del mundo que nos rodea y ayudándonos a vivir una vida más atenta y abierta, con una mentalidad más flexible y comprensiva” (Paricio, 2017, p. 2).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (2020) “Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico”. *Revista de ciencias sociales*, 26 (2), pp. 443-459.
- Asión, A. (2020) “La masacre del Zong (1781): una experiencia de empatía histórica”. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35 (2), pp. 103-116.
- Barton, C. y Levstik, L. (2004) *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. (2010) “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia y alfabetización histórica”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, pp. 97-114.
- Barton, K. y McCully, A. (2005) “History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives”. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), pp. 85-116.
- Berti, A., Baldin, I. y Toneatti, L. (2009) “Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided”. *Contemporary Educational Psychology*, 34, pp. 278-288.
- Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. The National Academy Press.
- Brophy, J. y Alleman, J. (2000) “Primary-Grade Students' Knowledge and Thinking about Native American and Pioneer Homes”. *Theory and Research in Social Education*, 28 (1), 96-120.
- Cairns, J. (1989) “Some Reflections on Empathy in History”. *Teaching History*, 55, pp. 13-18.
- Carril, M. T. (2019) *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en formación*. Universidad de Valladolid.
- Coltham, J. y Fines, J. (1971) *Educational Objectives for the Study of History: A Suggested Framework*. Historical Association.
- Davison, M. (2012) “Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli camping”. En M. Harcourt y M. Sheehan (Eds.). *History matters: Teaching and learning History in New Zealand Secondary Schools in the 21st century*. NZCER Press, pp. 11-31.
- Davison, M. (2014) “Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students”. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 12 (2), pp. 5-21.

- De Leur, T., Van Boxtel, C. y Wilschut, A. (2017) "I Saw Angry People and Broken Statues: Historical Empathy in Secondary History Education". *British Journal of Educational Studies*, 65 (3), pp. 1-22.
- Domínguez, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial GRAÓ.
- Doppen, F. (2000) "Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb". *The Social Studies*, 91, pp. 159-169.
- Endacott, J. (2010) "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy". *Theory and Research in Social Education*, 38 (1), pp. 6-49.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013) "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy". *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), pp. 41-58.
- Gadamer, H. (2007) *El problema de la conciencia histórica*. TECNOS.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Gandía, E. (2014) "La edad media en las clases de historia en Eso. Un análisis de las actividades de los libros de texto". En J. Prats, I. Barca y R. López (Eds.), *Historia e identidades culturales*. Universidade do Minho, pp. 445-457.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014) "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI". *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), pp. 5-27.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2010) "Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica". En J. Pagès y N. González (Coords.), *La construcció de les identitats i l'ensenyanament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 145-157.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009) "El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media". En R. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para «la estrategia de Lisboa»*. Pàtron Editore, pp. 283-290.
- Guillen, M. (2016) "Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria". *Clío*, 42, pp. 1-34.
- Hoffman, M. (1984) "Interaction of affect and cognition in empathy". En C. Izard, J. Kagan y R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge University Press, pp. 103-131.

- Hoffman, M. (2001) "Prosocial behavior and empathy: Developmental processes. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 18. Elsevier, pp. 12230-12233.
- Kant, E. (1784/2013) *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.
- Kohlmeier, J. (2006) "Couldn't she just leave?: The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course". *Theory and Research in Social Education*, 34 (1), pp. 34-57.
- Lee, P. (2005) "Putting Principles into Practice: Understanding History". En M. Suzanne y J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History, Mathematics and Science in the classroom*. National Academies Press, pp. 31-77.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000) "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14". En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York Press, pp. 199-222.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2011) "The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come out of the Closet?". *Teaching History*, 143, pp. 39-49.
- Lévesque, S. (2008) *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First*. University of Toronto.
- Molina, S. y Salmerón, A. (2020) "La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo". *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, pp. 219-253.
- Paricio, J. (2017). "El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica". *CLIO. History and History teaching*, pp. 2-27.
- Pellegrino, A., Dean, C. y D'Erizans, A. (2012) "Historical Thinking through Classroom Simulation: 1919 Paris Peace Conference". *The Clearing House*, 85 (4), pp. 146-152.
- Perikleous, L. (2011) "Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy". En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. The Association for Historical Dialogue and Research.
- Peset, J. y Lafuente, A. (1980) "Ciencia ilustrada e Historia de la Ciencia". En S. Garma (Coord.), *El científico español ante su historia: la ciencia en España entre 1750-1850*. I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias, pp. 97-124.

- Ponce, A. (2015) “Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous”. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 225-228.
- Sáiz, J. (2013) “Empatía histórica, Historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO”. *Clío*, 39, 1-20.
- Santisteban, A. (2010) “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío y Asociados*, 14, pp. 34-56.
- Santisteban, A., González, N, y Pagès, J. (2010) “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”. En R. Ávila, M. Rivero, P. Domínguez (Coord.), *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Zaragoza y AUPDCS, pp. 115-128.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Terzian, S. y Yeager, E. (2007) “That’s When We Became a Nation” Urban Latino Adolescents and the Designation of Historical Significance”. *Urban Education*, 42 (1), pp. 52-81.
- VanSledright, B. (2001) “From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization”. En O. Davis, E. Yeager y S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman and Littlefield Publishers, pp. 51-68.
- VanSledright, B. (2002) “Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment”. *The Elementary School Journal*, 103 (2), pp. 131-160.
- Wineburg, S. (2001) *Historial thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yeager, E., Foster, S. y Maley, S. (1998) “Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy”. *International Journal of Social Education*, 13 (1), pp. 8-24.

ANEXO



Figura 1. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico (Santisteban, González y Pàges, 2010)

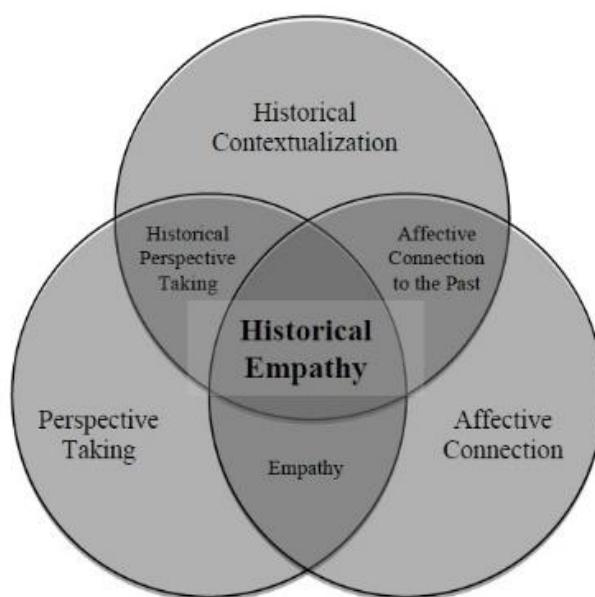


Figura 2. An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. (Endacott y Brooks, 2013)

Problemas identificados en los estudiantes			
Referencias bibliográficas	Distinguir entre pasado y presente (presentismo)	Conocimiento irregular y limitado	Destrezas de interpretación
Ana Asión (2020)			
Anna Amelia, Isabella Baldin y Laura Toneatti (2009)			
Jorge Saíz (2013)			
Lukas Perikleous (2011)			
Marcos Guillen Franco (2016)			
Martyn Davison (2012)			
Neus González, Rodrigo Enríquez y Joan Pagés (2008)			
Tessa De Leur, Carla Van Boxtel y Arie Wilschut (2017)			

Figura 3. Principales problemas detectados entre los estudiantes para desarrollar la empatía histórica en el aula.