

LA ANTIGUA GRECIA Y LOS ORÁCULOS

UNA EXPERIENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA EN EL MUNDO ANTIGUO

Trabajo Fin de Máster

Modalidad B

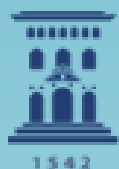
Autor:

Violeta Almagro Alijarde

Director:

Javier Paricio Royo

*Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Facultad de Educación, especialidad en Geografía e Historia
Universidad de Zaragoza.
Curso académico 2014/2015.*



**Universidad
Zaragoza**



Facultad de Educación

Without examining the ideas, attitudes, values, and beliefs of people in history, their actions have no meaning

“Sin examinar las ideas, actitudes, valores y creencias de las personas en la historia, sus acciones no tienen significado”

Levstik y Barton (2001)

1. ÍNDICE

1.	ÍNDICE.....	3
2.	INTRODUCCIÓN	5
3.	MARCO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3.1	Identificación del problema	7
3.2	Definición de empatía	8
3.3	Estado de la cuestión de los estudios de empatía histórica	10
3.4	Problemas a la hora de aplicar la metodología empática	12
3.5	Estrategias y metodologías didácticas	12
3.6	Modelos de medición y evaluación de la empatía	13
4.	HIPÓTESIS ACCIÓN	19
5.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	21
5.1	Contexto de la experiencia	21
5.2	Descripción de la actividad	22
5.3	Método e instrumentos de evaluación	27
6.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	30
6.1	Niveles de implicación y satisfacción de los alumnos	30
6.2	Análisis de los niveles de empatía alcanzados	33

7.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	43
8.	CONCLUSIONES	46
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
10.	ANEXOS	51
	Anexo I: Hoja de presentación del trabajo empático.....	52
	Anexo II: Hoja de presentación del Oráculo.....	53
	Anexo III: Relación de preguntas.....	54
	Anexo IV: Cuestionario de evaluación de la docencia.....	55
	Anexo V: Cuestionario de observación de la investigación.....	56
	Anexo VI: Ejemplo de textos usados para la presentación de la actividad del oráculo.....	57

2. INTRODUCCIÓN

Las actividades relacionadas con el desarrollo de la empatía histórica cada vez son más comunes en las aulas, al menos en algunos países. Este tipo de metodología se inserta dentro de las corrientes renovadoras del aprendizaje de la historia, las cuales se pusieron en marcha en la década de los setenta en Reino Unido y buscan desarrollar el pensamiento histórico. Tratan de convertir el estudio de la historia en una serie de interrogantes del pasado que sigan la línea de pensamiento de los historiadores, contraponiéndose de este modo a lo que se ha venido llamado *Gran tradición* o metodología tradicional, la cual fomenta el estudio memorístico y, en el fondo, busca crear una conciencia nacionalista.

Nuestra investigación se sitúa en este contexto y propone un ejercicio de empatía o reconocimiento de perspectiva histórica con las personas de la Antigua Grecia. Los estudiantes se enfrentan a un ejercicio en el que tendrá que explicar las razones por las que los habitantes de la Antigua Grecia consultaban el Oráculo antes de tomar cualquier decisión. Este trabajo se realiza después de haberse familiarizado con el contexto histórico y las peculiaridades de la época. El objeto de nuestro análisis será averiguar si con la metodología propuesta, los alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de empatía, esto es, de explicar las acciones y creencias de los griegos desde su propio contexto.

Como iremos desarrollando a lo largo de esta investigación, los alumnos se han trasladado a la Antigua Grecia, teniendo que convertirse en héroes griegos, destinados a colonizar un nuevo territorio en el marco Mediterráneo. Usando las herramientas que el docente les ha ido entregando, han sido capaces de realizar nuevos asentamientos, narrando su viaje y experiencia de forma personal y empática, poniéndose ‘en los zapatos’ de un griego que emprendía la marcha a nuevos lugares, con la problemática y decisiones personales que esto acarreaba. Este trabajo de proyección personal (Domínguez, 1986, p. 13) les ha permitido desarrollar su comprensión empática.

Posteriormente y lo que es propiamente nuestro objeto de análisis y evaluación, hemos buscado una respuesta empática explicativa a través de lo Domínguez llama “Resolver incongruencias” (*Resolving incongruities*), tomando consideración de la perspectiva del pasado y teniendo que plantearse el motivo por el que los griegos acudían al Oráculo a pedirle consejo, estableciendo con ello un contraste estructural entre el pasado y su presente (*Structures contrast between past and present*). De esta forma, y de modo incipiente, como iremos

desarrollando a lo largo de esta investigación, los alumnos establecen un cambio de perspectiva, partiendo siempre de la suya propia, y, en última instancia, reflexionando sobre sus propias creencias.

Nuestro estudio sigue la estela de investigaciones precedentes, limitado necesariamente por el carácter del trabajo que llevamos a cabo, pero no por ello menos riguroso ni valioso a la hora de reflexionar sobre la introducción de nuevas metodologías en el aula. Estas metodologías, sobradamente avaladas científicamente, permiten a los alumnos potenciar el razonamiento, interrogarse sobre sí mismos y el pasado y comprender que la historia no es algo estático ni una simple materia escolar, sino que es lo que nos conforma a todos y nos construye como personas.

3. MARCO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 Identificación del problema

La propuesta curricular de desarrollo del pensamiento histórico ha suscitado el debate de si los adolescentes son capaces o no de asumir el tipo de cuestiones que requiere la disciplina: comprensión de las transformaciones (continuidad y cambio), causalidad, evidencias, significancia y empatía. Son muchos las investigaciones que trabajan estos aspectos, buscando siempre una respuesta a estas grandes preguntas.

En primer lugar, Piaget propone el modelo general de pensamiento abstracto, siendo el iniciador de una corriente teórica educativa de gran influencia y que llega hasta la actualidad a nuestras aulas. De sus numerosas conclusiones, nos interesan las que planteaban que los límites en el desarrollo cognitivo formal están situados a partir de los 16 años, correspondiendo a lo que él llamaba *estadio de las operaciones formales*. Siguiendo este planteamiento, nuestros alumnos se situarían en el *Estadio de las operaciones concretas*, siendo esto un límite a la hora de aprender conceptos y asimilar determinada información compleja y abstracta. Peel (Peel, 1970, en Fuentes Moreno, 2002, p. 56) siguió esta corriente de estudio, legitimando las investigaciones de Piaget y siendo continuadas por Hallam (Hallam, 1971, en Fuentes Moreno, 2002), que aplicaron estos estudios al campo de la historia. Estos tres investigadores, concluyeron que el pensamiento abstracto formal en la historia se desarrolla de forma más tardía respecto a asignaturas como matemáticas o ciencias naturales. Además, apuntaron que la historia es una materia difícil de comprender, ya que habla de realidades alejadas del tiempo y la experiencia de los alumnos. Por ello, su recomendación era retrasar el estudio de la historia hasta edades en las que el pensamiento formal estuviese asentado, lo que sucede correspondiendo a nuestro actual Bachillerato.

Diversos investigadores no estaban conformes con estas ideas, por lo que realizaron algunos experimentos, que les llevaron a señalar que era adecuado el estudio de la historia edades tempranas siempre y cuando se usasen metodologías didácticas activas, conectándolo con sus conocimientos previos y despertando el interés de los alumnos por el tema (Booth, 1980, en Fuentes

Moreno, 2002). Por lo tanto, la comprensión y la visión que tienen los alumnos del pasado es el producto de la educación recibida y no tanto del desarrollo cognitivo, como apuntaban las investigaciones precedentes.

Shemilt (Shemilt, 1984, en Domínguez, 1986), uno de los investigadores más destacados en el campo de la empatía histórica, desarrolló un modelo de comprensión de la historia por los adolescentes basado en sus investigaciones en el proyecto *History 13 – 16*. Este modelo categoriza los problemas de los adolescentes a la hora de acercarse a la historia, como la falta de comprensión hacia las personas pasadas, que llevan a considerarlas como inferiores moral e intelectualmente, con una imagen altamente positivista del pasado y poco entusiasmo a la hora de afrontar una disciplina en la que la capacidad que más se fomenta es la memoria.

Los investigadores Ashby y Lee, a finales de los años ochenta establecieron tres líneas de actuación: percepción del pasado, evidencias históricas y la comprensión empática. El tercer eje, la comprensión empática, había sido ya apuntado como un proceso importante en las investigaciones de Shemilt (1984), basada en el análisis de las ideas que tienen los alumnos sobre el comportamiento, los sentimientos y puntos de vista de las personas que vivieron en otras épocas. Dentro de este campo de estudio es en el que se enmarca nuestra investigación.

3.2 Definición de empatía

Es importante intentar hacer el esfuerzo de definir y delimitar el concepto de empatía histórica, ya que es el marco de nuestra investigación. Si bien son diversos los autores que han tratado de definir el concepto de empatía y lo que esta significa aplicada a la didáctica, quizá una de las ideas clave es la que aporta Lukas Perikleous en uno de los estudios más recientes en este campo. Perikleous (2011), basándose en las investigaciones que le preceden, apunta que la empatía “es lo que resulta del esfuerzo de tratar de saber qué es lo que pensaban las personas que vivieron en el pasado, tratando de entender cómo veían ellos su contexto y por qué actuaron de la forma en la que lo hicieron”. Este logro o esfuerzo forma parte del pensamiento y razonamiento histórico, por lo que es de suma importancia.

Pero hay que tener claro que la empatía no es sentir lo mismo que el otro o simpatizar, ya que no compartimos las creencias, sentimientos o el punto de vista. Davis (2001) establece la diferencia entre empatía y simpatía en términos psicológicos, siendo esta última aquel sentimiento que nos hace sentir lo mismo que el otro, estando esto alejado de la empatía, que busca el desarrollo de la comprensión de las razones que le llevan a actuar a la otra persona como lo

hace, comprendiendo sus acciones y el contexto en el que estas se desarrollan. Lee (2002) apoya esta idea considerando que la empatía no es meterse en la mente del otro o identificarse con él, ya que esto, en muchos casos, nos aleja del propósito de la historia, siendo incompatible con esta disciplina (Perikleous, 2011, p. 225). Simpatizar, por tanto, no entra dentro del trabajo del historiador, ya que el estudio histórico depende de una serie de procesos de razonamiento estructurados y basados en evidencias históricas. Las emociones, por tanto, no se pueden estudiar ni entender, quedando fuera del campo de investigación histórica (Foster, 2001, p. 170, en Perikleous, 2011, p. 225)

Davis (Davis, 2001, p. 3) propone que la empatía es lo que caracteriza al pensamiento histórico, el cual es capaz de elaborar una comprensión dentro del contexto. Este tiene una naturaleza intelectual, aunque puede incluir dimensiones emocionales, desarrollándose con la implicación activa de la persona en la reflexión del otro, los acontecimientos o el contexto. Teniendo en cuenta que nada de esto se puede saber con certeza, a la hora de realizar uno de estos ejercicios hay que considerar todas las perspectivas posibles. Harris y Foreman (2004), por otro lado, entienden que la empatía permite al historiador obtener una apreciación más acertada y cercana de las motivaciones de los individuos que vivieron en el pasado.

Portal (Portal, 1987, en Yeager y Foster, 2001) entiende que para desarrollar la empatía histórica, y antes de poder explicar los motivos de algunos sucesos, es necesario establecer qué era lo que la gente pensaba y hacía, además de cómo veían sus opciones. Es importante, además, introducir la imaginación en este ámbito, pero siempre controlada y contextualizada, aportando de esta manera la reconstrucción imaginada de contextos históricos (Saiz, 2013, p. 4).

El trabajo empático no es solo pensar o escribir como lo haría un personaje real o inventado que viviese en un contexto determinado, ya que esto solo permite que los alumnos proyecten sus sentimientos y creencias presentes al pasado, llevándoles solo a niveles presentistas (Saiz, 2013, p. 4). Los ejercicios han de fomentar la comprensión de los fenómenos históricos a través del entendimiento del comportamiento de los personajes pasados (Domínguez, 1993). El estudiante, de esta forma, contempla y valora las opiniones de los personajes y contextos históricos, entendiendo los valores, creencias e ideologías del pasado, no las suyas propias.

Según Barton y Levstik (2004), la historia enseña a los estudiantes que es posible vivir sin las comodidades y la tecnología que nos rodea, que muchas veces pensamos que ha convivido con nosotros desde el principio. Por lo tanto, todo este trabajo que buscamos fomentar en el alumno, tiene una recompensa última, permitir ver el presente dentro de su contexto histórico, comprendiendo que la vida actual no es la única posible o incluso deseable (Kitson, Husbands y Steward, 2011).

3.3 Estado de la cuestión de los estudios de empatía histórica

Los estudios sobre empatía histórica tuvieron sus inicios en Gran Bretaña, donde Shemilt investigó de forma intensa sobre la percepción que tenían los alumnos del pasado histórico. El proyecto *History 13-16* analizaba la respuesta de 500 alumnos, tratando de averiguar si la influencia de los métodos de enseñanza resultaba o no determinante en la percepción y comprensión del pasado. Entre sus conclusiones, señalaba una serie de ideas que fueron el inicio de la corriente metodológica caracterizada por la empatía. Una de ellas, es que la perspectiva del pasado es diferente a la actual, por lo que no podemos tener las mismas ideas ni puntos de vista. Además, plantea que es necesaria la aceptación de las ideas y los valores como razonables según el contexto que los produjeron. Tenemos que considerar que nuestra existencia está directamente conectada con las personas del pasado, siendo herederos de su mentalidad y sus acciones. Es fundamental, a la hora de llevar a cabo una verdadera empatía histórica, el considerar que las personas del pasado realizaron sus acciones de forma racional, al igual que nosotros lo hacemos hoy en día, siendo el contexto el que produce las diferencias. Por tanto, las explicaciones empáticas han de identificar los comportamientos como coherentes dependiendo del contexto en el que se produjeron (Shemilt, 1984, en Perikleous, 2011, p. 226)

Esta línea de investigación fue continuada por numerosos autores como Davis (2001), Foster (2001), Epstein (2000), Barton (2004) o Levstik (2011). Destacan las aportaciones de Lee y Ashby (2002), quienes identificaron cinco niveles de comprensión empática, desde la posición en la que el alumno ve el pasado como algo ininteligible, hasta la contextualización de las acciones humanas (Lee y Ashby, 2002, en Levstik, 2011, p. 114). Sus conclusiones fueron aportadas a través de una investigación llevada a cabo con 320 estudiantes, y aunque no formaba parte de las lecciones habituales, se trató de que se trabajase de la forma más parecida en el contexto del aula, algo que también se ha intentado en nuestra investigación.

Las investigaciones inglesas fueron recogidas en el proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*), mediante el cual se evidenciaron diferentes niveles de progreso en el aprendizaje y la comprensión a partir de ejercicios de empatía histórica, planteados no solo como capacidades emotivas sino cognitivas. Siguiendo esta línea, diversos investigadores han desarrollado una serie de proyectos que llevan a la realidad el trabajo empático en el aula. González (2009) establece tres tipos de progreso en los alumnos que trabajan con esta metodología: la ausencia de empatía o presentismo, la empatía histórica presencial en la que el alumno emplea la experiencia personal como criterio para comprender el pasado, y la empatía histórica simple, que entiende las diferencias de contextos y como estos son los que determinan los sucesos.

Reisman (2012) ha llevado a cabo recientemente en Estados Unidos el proyecto *Reading like a Historian*, que basa las experiencias de trabajo en el uso de textos y fuentes históricas. Establece cuatro niveles de comprensión, partiendo de las consideraciones actuales hasta la visión del contexto como elemento sustancial y la toma de conciencia de su propia subjetividad como actores históricos.

En ámbito español, Jesús Domínguez es una de las figuras principales en las investigaciones en el campo de la empatía histórica, continuado por el estudio más reciente de Jorge Saiz Serrano. Sus investigaciones recogen los datos aportados a través de redacciones realizadas por alumnos de 2º de E.S.O., estableciendo una serie de niveles en los que se evalúa la cantidad de contenidos históricos y su contextualización correcta. En el nivel máximo, el alumno aporta información claramente empática y contextualizada.

Las últimas investigaciones en territorio británico, están a cargo de figuras como Lee, Ashby, Dickinson y Shemilt, que llevan a cabo una serie de proyectos en el *Institute of education* de la Universidad de Londres. Estos proyectos buscan explorar la conciencia histórica en los adolescentes (*Youth and history project*), averiguar los mecanismos que regulan las redes conceptuales que permiten el aprendizaje (*How people learn project*) y la continuación metodológica que inicio en *CHATA Project*, desarrollando modelos didácticos para la enseñanza de la historia (*Chin project*).

Si bien comienzan a proliferar los estudios sobre empatía histórica, son pocas las investigaciones con personas de edades más tempranas. Los alumnos de edades más avanzadas ofrecen respuestas de mayor complejidad y sofisticación respecto a los de menor edad, que no se pueden librar, excepto en casos puntuales, de sus prejuicios y falsas asunciones (Domínguez, 1986, p. 5). Pero no por ello debemos de dejar de intentar llevar a la práctica este tipo de actividades, siempre adaptadas a las edades con las que trabajamos, ya que el mero intento de hacerlo supone un enriquecimiento en los conocimientos, además de ser una referencia a la hora de comprender la historia de forma diferente a la tradicional presente en el currículo y los manuales, y que a la larga puede ser verdaderamente fructífera. Es aquí el punto en el que se inserta nuestro trabajo, que busca llevar la empatía histórica a niños de 12 y 13 años, dando resultados, como veremos más adelante, realmente prometedores.

3.4 Problemas a la hora de aplicar la metodología empática

Son varios los autores que formulan los problemas más comunes a la hora de aplicar la metodología empática en el aula (Domínguez, 1986; Kitson, Husbands, 2011). Las respuestas presentistas son comunes en el pensamiento de los alumnos, mostrando un punto de vista egocéntrico y que incapacita para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico (Grant, 2011, en Carretero y Montanero, 2008, p. 135). Esta forma de pensar hace que el alumno considere que un evento similar a otro en algunas circunstancias, produciría consecuencias similares a pesar de ser otro tiempo y contexto. No son, por tanto, conscientes de las diferencias socioeconómicas, políticas y culturales de otras épocas. Esto, por lo tanto, lleva a una comprensión simplista y esquemática de los procesos históricos por parte del alumno.

Otros problemas a la hora de la aplicación de la metodología empática es la existencia de una serie de corrientes que son contrarias a la introducción del trabajo con la empatía histórica, ya que ven un peligro a la hora de potenciar la imaginación más que la investigación rigurosa, olvidando que esta puede ayudar al alumno a reconstruir las situaciones pasadas, proyectándose en ellas y sacando, de esta forma, mayor partido a los conocimientos adquiridos sobre las personas y el contexto (Lee, 1984, pp. 85 – 86 en Domínguez, 1986).

Otros problemas que están corrientes contrarias a la empatía histórica ponen sobre la mesa es que los jóvenes no son capaces de empatizar, de interpretar las fuentes o de describir fenómenos con la rigurosidad que la disciplina necesita. Tampoco es favorable la cantidad de contenidos que los libros escolares y el currículo quieren que aprendan los alumnos, conllevando por tanto una carga de trabajo excesiva para los docentes, que se siguen inclinando por las dinámicas de la didáctica tradicional.

3.5 Estrategias y metodologías didácticas

La metodología empática cada vez es más aceptada en los medios escolares, y está siendo trabajada en centros que apuestan por la innovación metodológica, pero como ya hemos visto, son necesarios cambios importantes en los programas. La extensión de los contenidos y de las didácticas solo permite a los alumnos adquirir una visión muy general de los hechos del pasado. En los centros se trabajan las competencias, algunas de ellas relacionadas con el pensamiento histórico, pero no se tienen en cuenta las habilidades específicas del aprendizaje de la historia, que no se limitan al recuerdo y la reproducción de conocimientos y hechos, sino al desarrollo de una serie de destrezas que contribuyan a adquirir un razonamiento de la disciplina.

Autores como Lee, Ashby o Domínguez plantean el trabajo con conceptos estructurales, fomentando siempre las metodologías activas, que fomenten los aprendizajes profundos y lleven a la comprensión histórica. En la metodología para la comprensión de la empatía histórica, es Shemilt (Shemilt, 1984, p. 66 en Domínguez, 1986, p. 13) el que desarrolla una serie de estrategias específicas. Estas actividades pueden buscar dos tipos de respuesta, empática descriptiva o explicativa. La primera requiere que el alumno proyecte su imaginación histórica tratando de reconstruir de forma narrativa la vida de un individuo, una situación o un paisaje determinado. Son actividades abiertas, sin una única solución y que presentan una gran dificultad a los alumnos. Dentro de esta vía, los ejercicios de proyección personal ofrecen una buena oportunidad para que el alumno desarrolle su comprensión, siendo enunciados con 'Imagina que eres...'. Hay que apuntar que son ejercicios exigentes, que requieren al alumno el dominio del contexto y de la información, teniendo que proyectarse a sí mismo en esa situación y considerar las experiencias y actitudes del personaje concreto. Nuestro primer ejercicio se ubica en esta estrategia, aunque, como veremos, no es objeto de nuestra investigación.

Por otro lado, dentro de las estrategias que buscan una respuesta empática explicativa, son fundamentales las tareas que buscan resolver incongruencias (*Resolving incongruities*), apropiadas para enseñar a los alumnos a tomar en consideración el pasado. Este tipo de tareas presenta a los alumnos una serie de hechos del pasado que parecen absurdos desde nuestro punto de vista, pero no desde el contexto pasado, recurso al que tienen que hacer referencia. Por otro lado, los ejercicios que muestran contrastes estructurales entre el pasado y el presente (*Structures contrast between past and present*) son indicados para que el alumno reflexione sobre la inconveniencia de mirar el pasado con los ojos del presente, tomando tan solo su propia perspectiva, y siendo de esta forma las actitudes pasadas incomprensibles y absurdas. Nuestra investigación se fundamenta en esta estrategia, ya que, como veremos más adelante, hemos presentado a nuestros alumnos un ejercicio de contraste entre el pensamiento mítico del presente y del pasado.

3.6 Modelos de medición y evaluación de la empatía

Como ya hemos dicho, los experimentos realizados en Gran Bretaña tuvieron como figura principal a Shemilt (1984), que elaboró un modelo de comprensión de la historia por los adolescentes basado en los estudios de *History 13-16*, el cual no es de carácter evolutivo, como el de Piaget, sino que se basa en las ideas que tienen los alumnos al tratar de explicar pensamientos y acciones de las personas que vivieron en el pasado. Categoriza, de esta forma, las ideas preconcebidas y los problemas que dificultan la comprensión del pasado por los adolescentes.

ESCALAS DE DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA POR LOS ADOLESCENTES.		
D. SHEMILT (1984)		
ESTADIO I	FALTA TOTAL DE COMPRENSIÓN	Los alumnos asumen que las acciones de los hombres del pasado son debidas a su inferioridad moral o intelectual. No creen necesario el considerar las acciones de estos.
ESTADIO II	ACCIONES POR AGENTES ESTEREOTIPADOS Y AHISTÓRICOS	Asumen que compartimos las mismas cualidades humanas. Se preguntan por los motivos que hay detrás de cada acción humana, pero son de carácter estereotipado o ahistórico.
ESTADIO III	EXPLICAN MOTIVOS Y REACCIONES SIN TENER EN CUENTA EL PUNTO DE VISTA DE LA ÉPOCA	Se explican los motivos desde dentro, haciendo un esfuerzo por ponerse en el lugar del otro buscando sus circunstancias personales. Ha empatía, pero no histórica ya que afronta el problema desde su propio punto de vista.
ESTADIO IV	RECREAN UN MUNDO MENTAL DIFERENTE	Consideran la situación, el punto de vista propio o probable del otro. Dejan a un lado sus valores o ideas recreando un mundo mental diferente.
Shemilt, 1980, en Domínguez, 1986, p. 5-6.		

Por otro lado, Peter Lee y Rosalind Ashby (1987) a través de su metodología innovadora de estudio, establecieron una serie de niveles de acercamiento y comprensión del pasado, empleando la interpretación de evidencias históricas. Los ejes básicos de análisis eran las ideas de los alumnos en torno al comportamiento, sentimientos y puntos de vista de las personas de otra época, traducido todo ello en la idea de empatía.

ESCALAS DE DESARROLLO DE LA EMPATÍA HISTÓRICA POR LOS ADOLESCENTES.

LEE Y ASHBY

LEE, P. y ASHBY, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48. Londres, pp. 13-17.

NIVEL I	EL PASADO ES PRESENTE	El alumno juzga el pasado desde su perspectiva del presente
NIVEL II	ESTEREOTIPOS	Los alumnos tienden a entender acciones e instituciones pasadas siguiendo los estereotipos convencionales de la actualidad.
NIVEL III	EMPATÍA DIARIA	Los alumnos buscan las explicaciones de las actuaciones en su propia experiencia, sin apreciar las diferencias entre sus propias creencias y las del pasado.
NIVEL IV	EMPATÍA RESTRICTIVA	Los alumnos entienden las acciones pasadas con relación a situaciones específicas en las que se encuentran
Lee y Ashby, 1987, en Fuentes Moreno, 2002, p. 57-58.		

El *Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)* a cargo de los investigadores Peter Lee, Rosalind Asbhy y David Dickinson establece un modelo de progresión sobre los concepto clave en historia, como la explicación causal y la interpretación de evidencias históricas. A través de este modelo de progresión se buscaba el desarrollo de esquemas didácticos que orienten la enseñanza de la historia. Su modelo de progresión se basa en el de Shemilt, pero elabora y sintetiza la información. Este grupo entiende que tienen importancia las etapas del desarrollo, las cuales se apoyan en el correcto diseño metodológico.

MODELO DE PROGRESIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA		
A. Dickinson, P. Lee y R. Ashby (1994, 1997) Project CHATA		
NIVEL 1	THE BAFFLING PAST EL PASADO DESCONCERTANTE	Los alumnos encuentran dificultad en conceptualizar las acciones de forma diferente a como se les propone la primera vez. Sus respuesta eran “no lo puedo explicar” o repiten las palabras que aparecen en la pregunta. Algunos añaden comentarios personales, pero estos no explican el porqué.
NIVEL 2	THE 'DIVI' PAST EL PASADO DIVIDIDO	Los estudiantes re conceptualizan la situación que están estudiando, pero según sus esquemas y planteándose la superioridad respecto a las personas del pasado. En todas las edades hay alumnos que no entienden la necesidad de acercarse a los valores y creencias del pasado, considerándolos inferiores a ellos. Se consideran superiores al otro, ya que eran estúpidos o ignorantes.
NIVEL 3	THE IGNORANT PAST EL PASADO IGNORADO	Los alumnos piensan que la gente del pasado no era estúpida, pero algunas veces lo explican diciendo que eran menos inteligentes que nosotros. En este nivel los alumnos no entienden porque hay que buscar las razones por las cuales la gente del pasado llevaba a cabo determinadas acciones o prácticas.
NIVEL 4	GENERALISED STEREOTYPES ESTEREOTIPOS GENERALIZADOS	La idea fundamental de este nivel es que la gente del pasado era como nosotros y las acciones, instituciones y prácticas se pueden entender en referencia a intenciones, valores y creencias estereotipadas. Algunas prácticas se pueden considerar como estúpidas, pero tiene menos influencia que en niveles anteriores.
NIVEL 5	EVERYDAY EMPATHY EMPATÍA DIARIA	Los alumnos entienden que hay que empatizar con la gente del pasado (posiciones reciprocas), y de este modo las acciones, instituciones y prácticas pueden ser entendidas según situaciones específicas, las cuales son muy parecidas a las actuales. Las personas que están en este nivel muestran un intento de empatizar y contextualizar algunas situaciones, aunque siguen proyectando las ideas actuales.
NIVEL 6	RESTRICTED HISTORICAL EMPATHY EMPATÍA HISTÓRICA RESTRINGIDA	Los alumnos asumen que las acciones, prácticas e instituciones del pasado se pueden entender según situaciones concretas en las que la gente se veía. Aceptan que la gente del pasado veía las cosas de forma diferente a nosotros, pero no puede acceder a las generalidades contextuales, sino que se queda en las circunstancias específicas de ello.

NIVEL 7	CONTEXTUAL HISTORICAL EMPATHY EMPATÍA HISTÓRICA CONTEXTUADA	Los alumnos entienden que las acciones y las instituciones se tienen que entender según los contextos de creencias, valores y condiciones materiales, diferenciándolos de los actuales.
Dickinson y Lee, 1994, Lee, Dickinson, Ashby, 1997, p. 233-244.		

Lukas Perikleous, por su parte, elabora su modelo de escala de progresión siguiendo los propuestos por autores como Dickinson y Lee (1978), Shemilt (1984), Ashby y Lee (1987) y Lee, Dickinson y Ashby (2001). Su modelo clasifica las explicaciones de las acciones del pasado basadas en las ideas y creencias presentes, sin prestar atención al contexto histórico.

PROPUESTA PARA EL MODELO DE PROGRESIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA		
LUKAS PERIKLEUS (2011)		
NIVEL 1	INTENCIONES COLECTIVAS O PERSONALES PRESENTISTAS	<p>Los estudiantes explican las prácticas del pasado y las intenciones relacionándolas directamente por los comportamientos presentes.</p> <p>Un ejemplo es que las personas trabajan para ganar dinero o entrenan para mejorar su condición física.</p>
NIVEL 2	ESCASECES DEL PASADO	<p>Los estudiantes afirman que la gente del pasado llevaba a cabo acciones concretas debido a las carencias. Sus acciones eran de una determinada manera porque no eran tan inteligentes como nosotros o su moralidad era inferior.</p> <p>Sin embargo, los estudiantes intentaron ir más allá de una explicación que supusiera la asimilación de comportamientos.</p> <p>Por ejemplo, no entendía la importancia de la educación, que era correcto robar o matar.</p>
NIVEL 3	COMPARACIÓN CON EL PRESENTE	<p>Los estudiantes afirman que la gente del pasado llevaba a la práctica acciones en las que estaban equivocados, ya que hoy en día no serían aceptables.</p> <p>Los estudiantes no dijeron que la gente era menos inteligente o menos moral, pero sí que juzgaban sus prácticas en términos presentistas.</p> <p>Por ejemplo, tener a niños trabajando o impartir formación para acudir a la guerra.</p>

NIVEL 4	RESTRICCIONES MOTIVADAS POR LA SITUACIÓN	<p>Los estudiantes afirman que la gente del pasado realizaba algunas prácticas forzados por la situación en la que se encontraban.</p> <p>Los estudiantes no afirman que la gente del pasado fuese tonta o que estuviesen equivocados en sus prácticas, sin embargo plantean que la época presente es superior a la pasada</p> <p>Por ejemplo, los niños trabajaban porque eran pobres o la gente se formaba porque hubo guerras todo el tiempo.</p>
NIVEL 5	ELECCIONES MOTIVADAS POR LA SITUACIÓN	<p>Los estudiantes afirman que la gente tenía prácticas específicas motivadas por las elecciones que hicieron según su situación.</p> <p>En este nivel y por primera vez, los alumnos atribuyen a las personas una capacidad positiva de decisión.</p> <p>Por ejemplo, los niños no iban a la escuela porque no existía una ley de educación obligatoria, o se preparaban para la guerra para lograr derechos civiles.</p>
NIVEL 6	IDEAS DIFERENTES	<p>Los alumnos afirman que las personas del pasado tenían prácticas específicas que se explican por sus ideas. Este nivel es un avance ya que los alumnos avanzan más allá de la situación y de las comparaciones con el presente. Consideran al otro como seres inteligentes con sus propias ideas. Estas son diferentes a las actuales, pero no están equivocadas.</p>
Perikleous, 2011, p. 239		

4. HIPÓTESIS ACCIÓN

El currículo de Ciencias Sociales de la E.S.O. (Gobierno de Aragón, 2007) plantea que el objeto de estudio de la historia es la evolución de las sociedades, además de las causas y las interacciones que determinan la realidades del presente, poniendo su foco en el análisis de la multicausalidad y en la identificación de los elementos que caracterizan el contexto. Establece, además, que la materia debe tener como finalidad formar al alumno para que pueda conocer y comprender la sociedad, una tarea que requiere un gran desarrollo de los procesos cognitivos, algo que evolutivamente es difícil, según los experimentos de Piaget o Peel que demuestran que el pensamiento abstracto formal surge más tardíamente que en otras materias (Hallam, 1971, en Fuentes Moreno, 2002, p. 56).

Sin embargo, las investigaciones que se contraponen a esto (Booth, 1980), demuestran que es posible el aprendizaje de la historia en edades más tempranas, siempre y cuando se utilicen metodologías activas que insten al alumno a usar el pensamiento deductivo, despertando de esta forma su interés y fascinación. Pero, paradójicamente, en la actualidad se siguen fomentando las metodologías tradicionales que ponen el foco en el docente como transmisor de la información, obligando al alumno a realizar un aprendizaje memorístico de una batería de datos, fechas y personajes sin una relación significativa entre ellos. Además, los libros de texto con los que se apoya la docencia contribuyen a ello, fomentando la memoria más que la comprensión (Carretero, 2013).

El objetivo que hemos pretendido con esta experiencia, en la asignatura de Ciencias Sociales de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, ha sido que los alumnos realicen un ejercicio de toma de perspectiva histórica o empatía histórica, mediante el cual puedan acceder a un aprendizaje profundo del tema, realizando el ejercicio de trasladarse al contexto histórico y ponerse bajo la perspectiva de la gente del pasado, muy lejana a nosotros en tiempo y mentalidad.

Este proceso empático es complicado, ya que los ejercicios proyectivos requieren al alumno adquirir una serie de herramientas contextuales para poder elaborar una narración que sea coherente, que esté en consonancia con el contexto histórico que se trabaja y que deseche los anacronismos e inexactitudes históricas (Shemilt, 1984 en Harris y Foreman, 2004, p. 5). Esto es algo muy complicado para niños de 12 años, pero no por ello hay que dejar de intentarlo,

ya que a través de la imaginación, reconstruyen la situación, sacando un gran partido a sus conocimientos y consiguiendo que los hechos humanos tengan sentido (Lee, 1984, p. 85 – 86). Aunque no se logre un nivel alto de empatía, el solo hecho de haberlo intentado, ya consigue que los alumnos enriquezcan sus conocimientos sobre el pasado, obteniendo además una experiencia positiva que les lleva a un cambio de concepción de la historia como una materia aburrida.

Pero hemos querido indagar más y llevar a los alumnos a un nivel mayor de comprensión empática a través de un ejercicio de contraste estructural entre pasado y presente (Domínguez, 1986, p. 16) y obligándoles a que su mente salte del pasado al presente. Hemos querido que se planteen el pasado poniendo el foco en su presente, llevando a la crítica algo tan arraigado en nosotros como son las creencias religiosas. Si para el ejercicio anterior eran necesarias una serie de herramientas, para esta última reflexión solo es necesario que los alumnos sean capaces de cuestionarse sus propias ideas y las de la sociedad, estableciendo una comparación entre las dos épocas y entendiendo que no se puede juzgar el pasado con los ojos del presente.

En resumen, a través de esta experiencia metodológica pretendemos que los alumnos:

- Conozcan las creencias de las personas que vivieron en la Grecia Antigua, estableciendo una comparación con las suyas propias.
- Sean capaces de reflexionar sobre sus propios valores y como estos han cambiado o no a lo largo del tiempo
- Entiendan las motivaciones y razones de algunas decisiones del pasado evitando juzgar.
- Abandonen el pensamiento presentista, entendiendo que el contexto es fundamental a la hora de tomar decisiones
- Comprendan que las personas que vivieron en el pasado no eran tontas o estúpidas, sino que era otro contexto.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Como ya hemos comentado anteriormente a lo largo de estas páginas, el alumno se ha tenido que poner en ‘los zapatos’ de un explorador griego del siglo V a.C. que emprende un viaje de colonización. A través de la narración, ha tenido que comprender el contexto, las motivaciones y el punto de vista de una persona que vivió en esa época. Nuestro objeto de evaluación ha sido el ejercicio posterior a través del cual los alumnos se han planteado los motivos por los cuales los griegos necesitaban acudir al oráculo antes de tomar cualquier decisión, valorando las motivaciones profundas de las otras personas en comparación con las suyas propias.

5.1 Contexto de la experiencia

Nuestra investigación se ha realizado durante el segundo periodo de prácticas, dentro del Máster de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza, en el Colegio Santa María del Pilar (Marianistas) de Zaragoza durante los meses de Marzo y Abril del año 2015.

La actividad se realizó en la asignatura de Ciencias Sociales en los cuatro grupos de 1º de la E.S.O., A, B, C y D, con alumnos 26 alumnos por grupo de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años que realizaban su primera aproximación a la Historia. Los alumnos, generalmente tienen un nivel buen académico, a excepción de un alumno al que hubo que hacerle una adaptación significativa. El clima de la clase era muy bueno, con estrechas relaciones entre los alumnos y el profesorado, fomentado por la política del centro, y que se muestra a la hora de la participación en clase y la involucración en las actividades.

La investigación está enmarcada dentro de la unidad didáctica sobre Grecia Clásica que impartí en este periodo de prácticas y se diseñó basándose en la metodología de empatía histórica, dentro del marco teórico visto anteriormente. Con una duración de cinco sesiones de 50 minutos cada una, uno de sus objetivos de cara a la correcta realización de esta experiencia, era preparar a los alumnos para el ejercicio de contraste estructural entre pasado y presente, el cual tuvo una duración de dos sesiones de 50 minutos cada una.

A pesar de que la metodología del colegio no es específicamente innovadora, el trabajo de Carlos Guallart, profesor y tutor de las prácticas, recorre estas vías, por lo que la investigación se pudo realizar con todas las facilidades posibles. Los alumnos que trabajan con este docente habían realizado previamente un ejercicio de proyección empática titulado “Y si fueses un Egipcio”, que fue diseñado en trabajo conjunto para la unidad didáctica anterior, lo cual evitó situaciones de extrañeza o incompreensión ante el planteamiento de la actividad.

5.2 Descripción de la actividad

Nuestra experiencia consta de diferentes partes, diferenciadas pero estrechamente interconectadas entre ellas mediante las cuales hemos llevado a cabo nuestra investigación y el desarrollo de nuestra metodología de empatía histórica.

A) Como ya se ha planteado anteriormente, la experiencia se enmarca en la unidad didáctica elaborada para su impartición a lo largo del periodo de prácticas. Respetando la continuidad del programa que el docente estaba realizando, diseñamos la parte relativa a la Antigua Grecia, para la cual dispusimos de un total de cinco sesiones por cada grupo de 50 minutos de duración.

La unidad didáctica se estructuraba a través del proceso colonizador que los griegos emprendieron por el Mediterráneo a lo largo del siglo V a.C. Con este tema como núcleo central, explicamos las diferentes partes de unidad didáctica conformando así la visión contextual que los alumnos deben tener del tema. Elaboramos el temario ampliándolo respecto al que tienen en el libro, que es de carácter factual y sintético y les proporcionamos a los alumnos el contenido a través de numerosas referencias e imágenes. Con todo este material, debían de realizar una narración empática en la que se ponían en el lugar de colonizadores griegos.

B) Llevamos a cabo una serie de ejercicios de proyección personal previos a la actividad. Shemilt (1986) propone una serie de estrategias concretas para poder trabajar la empatía histórica dentro de las dificultades dadas por la extensión de los temarios, la amplitud de contenidos y la escasez de tiempo. Los ejercicios planteados pueden buscar dos tipos de respuestas, empática descriptiva o explicativa. Dentro de la primera vía, el autor plantea la realización de ejercicios de proyección personal y reactivos, como son las actividades de imagina que eres...’, la cual hemos tomado a la hora de desarrollar la unidad didáctica.

C) La actividad “El viaje de un héroe”, lleva al alumno a usar su imaginación empática, reconstruyendo de forma narrativa la vida de un individuo, en este caso él mismo, trasladado a la época griega, usando para ello todos los

conocimientos aportados por el docente, los materiales y la investigación personal que pueda llevar a cabo. Shemilt (Shemilt, 1986, en Domínguez, 1986, p. 14) ya plantea que son ejercicios que entrañan enorme dificultad y que son muy exigentes, sobre todo para alumnos de menor edad, pero como ya dijimos con anterioridad, no por ello hay que evitar estos planteamientos, ya que con el solo intento de realizarlos, pueden sacar gran partido a los conocimientos, llevándoles a poder realizar un verdadero aprendizaje profundo.

D) Al finalizar las clases y la unidad didáctica, elaboramos un breve cuestionario titulado “Cuestionario de satisfacción para héroes” (ver anexo IV) en el que se les preguntaba por su satisfacción general en cuanto al trabajo y la docencia. Esto nos permite conocer su opinión de primera mano, de cara a la posible mejora de la metodología. Incluimos, además, una pregunta que buscaba medir el grado de implicación de los alumnos en la tarea, ya que se les preguntaba si les gustaría o no aprender más cosas sobre Grecia.

E) Posteriormente a esto, se realizó la investigación empática a lo largo de dos sesiones, de 50 minutos de duración cada una, con los docentes habituales en el aula como observadores externos. Siguiendo las sugerencias metodológicas de Shemilt y Domínguez, realizamos la actividad buscando una respuesta empática explicativa, más útil e interesante en opinión del primer investigador. Son tareas delimitadas, no abierta como la anterior y que conducen a los alumnos de forma más directa en el razonamiento empático. Los ejercicios basados en el contraste entre pasado y presente o bien que buscan resolver incongruencias, llevan a los alumnos a tomar la consideración de que no se puede contemplar el pasado desde el punto de vista del presente, ya que de esa manera surge la incompreensión y el enjuiciamiento de este de forma negativa.

En estas dos sesiones tratamos de acercar a los alumnos una de las creencias más arraigadas en la cultura de la antigua Grecia: la consulta a los Oráculos. Sabemos por las fuentes escritas, que no tomaban ninguna decisión de gran trascendencia sin antes realizar un peregrinaje para la consulta del Oráculo. El más popular y de mayor importancia era el de Delfos, por lo que nos centramos en él. No buscamos que los alumnos conozcan detalladamente las partes ni el funcionamiento de los Oráculos, sino que razonen y piensen de forma empática el porqué los antiguos griegos creían en ellos.

F) Para finalizar la actividad y poder cerrar bien los contenidos y la historia que creamos, convertimos a los alumnos en tripulantes del Tryrreme Olympias, que partía para fundar una colonia, siendo cada uno de ellos un personaje diferente. Pedimos que elaborasen una breve historia en la que el personaje que se les había encomendado preguntaba al Oráculo por sus inquietudes, recibía una respuesta y tomaba una serie de decisiones en función de ello. Los alumnos elaboraron la historia de forma más o menos completa dependiendo del interés.

Temporalización de las sesiones

- **Sesión 1ª: la consulta del Olympias. Adivinación en la Antigua Grecia I**
(5 mayo grupos D y B y 13 de mayo grupos A y C)

La primera sesión de nuestra investigación de empatía histórica se realizó después de la corrección de las narraciones entregadas por los alumnos, y que suponen el ejercicio proyectivo empático de ponerse en el lugar de colonizadores griegos. Hubo un periodo de un mes desde la finalización de la unidad didáctica y el comienzo de la experiencia, tiempo durante el cual mi compañera de practicum realizó su experiencia metodológica, con lo que los alumnos no abandonaron el trabajo empático.

La experiencia se enmarcó en una situación concreta, ya que se convirtieron en la tripulación del trirreme Olympias, teniendo que ir a consultar al Oráculo según unos personajes concretos que fueron creados para cada alumno, interrelacionándose entre ellos y colocándolos ante disyuntivas éticas y morales.

Comenzamos la primera sesión con una serie de preguntas iniciales cuyo objetivo era que reflexionasen sobre los motivos por los cuales los griegos necesitaban acudir al Oráculo antes de tomar cualquier decisión importante. De esta forma, tuvieron que examinar sus conocimientos sobre el tema y plantearse sus propias opiniones sobre el hecho. Los alumnos escribieron en un folio las respuestas a las preguntas, siendo posteriormente recogidas para el análisis.

Como contraste, les pregunté qué pensarían ellos si el presidente de nuestro gobierno acudiese a una adivina antes de tomar decisiones que pueden afectar a los ciudadanos, y a ellos mismos, como es la supresión de los recreos. Los alumnos tenían que escribir la contestación en el mismo papel.

PREGUNTAS INICIALES SESIÓN 1

1. *¿Por qué creéis que los griegos necesitaban ir al Oráculo?*
2. *¿Te parece que realmente creían que las sacerdotisas podían adivinar el futuro?*
3. *¿Por qué?*
4. *¿Qué pensarías si Rajoy consultase a una adivina para resolver los problemas del país?*

Después de estas reflexiones, pasamos a realizar una breve explicación. Para ello, tratamos de contraponer situaciones del presente y la mentalidad que hoy tenemos frente a ellas, en comparación con la que tenían en el pasado ante los mismos sucesos. Por ejemplo, nuestra reacción ante un meteorito, un eclipse solar o las lluvias de estrellas es muy diferente a la que tenían ellos, motivada esta por los conocimientos científicos que tenemos hoy en día y al destierro del pensamiento mítico que se ha producido en nuestra sociedad a raíz de la Ilustración. Para apoyar estas ideas, usamos diferentes fuentes primarias como Plutarco y la *Vida de Lúculo* en contraste con noticias de prensa. Entre todos los alumnos, se razonaron las diferencias y los motivos de estos comportamientos.

A continuación, explicamos la actividad narrativa que nos permite cerrar el aprendizaje que los alumnos han realizado de la antigua Grecia, teniendo, además otra experiencia narrativa empática. Como prometimos al comienzo de la unidad didáctica, seleccionamos el mejor trabajo de cada clase, siendo esta colonia la que se va a fundar, una diferente en cada clase. Todos los alumnos se convirtieron en tripulantes del trirreme Olympias, que parte de Atenas hasta la nueva colonia. A cada alumno se le repartió una carta que la *Ecclesia* de Atenas les envía personalmente y en la que se explicaba su papel dentro del barco. Cada personaje tenía una personalidad, situación y motivación diferentes. Entre todos se interrelacionaban, ya que se han creado situaciones como el robo de varios sacos, un motín en ciernes o el maltrato de varios esclavos por parte de sus amos que les permitieron buscar las conexiones entre ellos. Nuestros tripulantes emprendieron el viaje al Oráculo de Delfos para hacerle dos preguntas desde el punto de vista de su personaje, teniendo en cuenta lo que sabían del contexto histórico y la personalidad de su personaje.

Los alumnos tuvieron que enviar sus dos preguntas para poder elaborar la respuesta, atendiendo siempre a las cuestiones y al personaje. Hemos tratado de crear conflictos éticos, sociales y morales, teniendo que elegir, por ejemplo, entre ser rico y esclavo o pobre y libre. Intentamos, además, elaborar las respuestas en forma de pequeños acertijos, en verso y con lenguaje un poco más elaborado, tratando de acercarnos al lenguaje de las pitias. El trabajo con esta respuesta se plantea en la siguiente sesión.

- **Sesión 2ª: la consulta del Olympias. Adivinación en la antigua Grecia II (7 mayo grupos B y D y 14 de mayo grupos A y C)**

La segunda sesión, al igual que la primera, se comenzó formulando una serie de preguntas, objeto de nuestra investigación. Estas tres preguntas, formuladas de forma cuidadosa y bien explicada, ya que suponen una dificultad de comprensión, tratan de medir el nivel de empatía histórica que alcanzan los alumnos al tener que plantearse las creencias y los motivos por los cuales los griegos acudían al oráculo. Estas cuestiones les obligan a saltar intelectualmente

entre el pasado y el presente, volviendo otra vez al pasado pero esta vez con un cambio de perspectiva al establecer un contraste entre sus creencias y las de las personas que vivieron en la Grecia clásica.

- PREGUNTAS INICIALES SESIÓN 2

1. ¿Por qué los griegos consultaban el oráculo ante cualquier decisión importante? ¿Te parece que realmente ellos creían que las sacerdotisas podían adivinar el futuro?
2. ¿Tú crees que realmente las sacerdotisas podían adivinar el futuro?
3. Si crees que no, ¿por qué crees que los griegos sí lo creían?

Con la primera pregunta queremos que los alumnos se planteen los motivos por los cuales la cultura que acaban de estudiar necesitaba ir a los oráculos antes de tomar cualquier decisión. Esta cuestión obliga al alumno a realizar un salto hacia atrás en el tiempo, poniendo en orden los conocimientos que tienen sobre el tema, lo que han podido averiguar por su cuenta y sus ideas. De esta forma, se tienen que plantear los motivos del pensamiento mítico griego, usando como herramienta los conocimientos adquiridos.

La segunda pregunta les obliga a dar un salto hacia delante, recolocándose en su presente, ya que se les pregunta por su propia opinión sobre los Oráculos, llevándolos al ámbito personal, ya que son sus creencias las que tienen que examinar para poder contestar.

La tercera pregunta es la clave de nuestra investigación, ya que les vuelve a llevar al pasado, pero esta vez con su visión del presente. Es en esta pregunta en la que podemos comprobar y valorar si el salto lo realizan dejando a un lado sus propias creencias y juzgando al otro como tonto o menos evolucionado, si entienden que los contextos son diferentes y la ausencia de ciencia les obligaba a buscar la respuesta en otros sitios o, en un grado alto de empatía, establecen una comparación entre el pensamiento mítico actual y el del pasado, entendiendo que este está presente en ambos momentos, por lo que es el contexto lo que determina creencias como los Oráculos, sacrificios o santos.

Después de recoger las respuestas que han sido el objeto de esta investigación, les expliqué brevemente en que consistía el oráculo, haciendo un recorrido por el santuario de Delfos, ubicándolo geográficamente y mostrando las zonas en las que se desarrollaban las consultas.

Para concluir la actividad, repartí las respuestas a cada alumno resolviendo las dudas que surgían por el lenguaje usado, las disyuntivas a las que se enfrentaba

el personaje o los acertijos. Las cuestiones morales les han obligado a decidir y elegir que hará su personaje, teniendo que resolver una serie de conflictos y de problemas que surgen en el barco. La actividad se completó con la elaboración de forma breve de una historia en primera persona, en la que han tenido que relatar la consulta y la posterior toma de decisiones desde el punto de vista del personaje de cada uno. Esta se envió por correo electrónico o bien usando la página de Google destinada para ello.

En definitiva, hemos llevado a los alumnos en un viaje a través del pasado, fomentando la consideración de la historia como algo dinámico, divertido y personal, sin abandonar por ello la rigurosidad histórica y científica. Hemos querido que los alumnos aprendan, pero que también se diviertan, cambiando así la concepción de la disciplina de aburrida y estática a motivadora, creativa y necesaria, intentando que cambien la consideración que tienen de ella como mera materia escolar a herramienta que nos permite abrir los ojos a un mundo que no solo discurre hacia delante, sino que también engloba la estela que dejamos atrás.

5.3 Método e instrumentos de evaluación

Nuestra metodología nos permite realizar un trabajo de empatía histórica, a través del cual podemos analizar hasta qué punto los alumnos valoran las creencias del otro, que posición toman respecto al pasado y si entienden el trasfondo del pensamiento mítico presente en ambos momentos.

Como se ha visto, nuestro trabajo incluye varias partes en las cuales se trabaja la empatía histórica, pero hemos seleccionado las preguntas que establecen contrastes estructurales entre pasado y presente como el objeto de nuestro estudio y, por tanto, de nuestra evaluación, si bien hemos recurrido en ocasiones a los materiales anteriores para completar la investigación.

La recogida de datos se realizó en las dos últimas sesiones, siendo posteriormente analizadas a partir de dos ejes principales, la valoración que dan los alumnos a las creencias del otro, situándose en posiciones de superioridad o igualdad, y la calidad de la explicación que estos llevaban a cabo, lo que muestra su pensamiento y su manera de razonar. Todo ello nos permite situar la respuesta de los alumnos en un nivel de empatía histórica u otro.

Nuestra metodología se basa en la realización de tres preguntas previas, las cuales llevan a los alumnos a colocarse en una situación de extrañeza y desconcierto, al tener que realizar unos saltos temporales complicados para su edad y nivel de madurez. Estas preguntas previas no iban destinadas a comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo de sus meses de estudio y aprendizaje, sino a ver la capacidad que estos tienen de empatizar

con el otro del pasado, situándose en una posición de igualdad o superioridad y así desmontar su pensamiento mítico y cuestionarse sus creencias.

1. ¿Por qué los griegos consultaban el oráculo ante cualquier decisión importante? ¿Te parece que realmente ellos creían que las sacerdotisas podían adivinar el futuro?

La primera pregunta plantea al alumno una cuestión que trata de resolver con los conocimientos que ha adquirido a lo largo de las clases y del estudio del material. Esta cuestión hace que los estudiantes se coloquen en el pasado, pero tomando distancia de este, ya que lo filtran a través de sus conocimientos. En esta misma pregunta, el alumno tiene que hacer el ejercicio de pensar si realmente los griegos creían en la adivinación y en los oráculos, avanzando un paso más en el ejercicio de introspección.

2. ¿Tú crees que realmente las sacerdotisas podían adivinar el futuro?

El alumno, en el momento que recibe la pregunta, da un salto hacia su yo actual, con su pensamiento y punto de vista, resultándole muy sencilla la contestación a esta cuestión, ya que no debe interrogarse sobre los motivos de cómo piensa, sino simplemente en qué cree. El segundo salto, por tanto, lleva al alumno directamente hasta el tercer paso.

3. Si crees que no, ¿por qué crees que los griegos sí lo creían?

Con la tercera pregunta se completa un juego en el que, como veremos a continuación, pocos alumnos han sido capaces de entrar. Esta cuestión les coloca en una situación de disonancia cognitiva que les obliga a buscar una respuesta a través del pensamiento histórico. El método de hacerles moverse entre pasado y presente lleva a que muchos de ellos conserven su pensamiento presentista, olvidando el contexto y no valorando a los hombres del pasado como iguales, sino como inferiores.

Las preguntas suponen una progresión en escalera, que podríamos entender como descendente, ya que les conducen a un razonamiento cada vez más profundo y en el que son sus creencias y valores y la capacidad que tienen de cuestionarse sobre sí mismos, lo que realmente les permite alcanzar la verdadera empatía y el trabajo contextual completo. La evaluación se realizará siguiendo un método de análisis cualitativo de las respuestas de los alumnos, organizando estas en diferentes niveles según el grado de empatía histórica que muestran y la calidad y explicación de sus razonamientos.

Metodología para el análisis de los escritos

Los estadios que hemos elaborado para el análisis de las respuestas empáticas de los alumnos están inspirados en las categorías a las que llegan los autores Rosalind Ashby y Peter Lee (Ashby y Lee, 1987). El punto de partida de nuestro análisis se tomará partiendo de las conclusiones de estudios previos como los de estos investigadores, quienes llegaron a la conclusión de que las respuestas de los estudiantes se podían organizar en una serie de categorías.

Nuestro punto de partida han sido estos estudios y este modelo de progresión, ya que era el que más se ajustaba a las respuestas de nuestros alumnos. Sin embargo, fue necesaria su ampliación y reformulación por el carácter de las contestaciones que obtuvimos y que veremos en el apartado siguiente.

ESCALAS DE DESARROLLO DE LA EMPATÍA HISTÓRICA POR LOS ADOLESCENTES.		
LEE Y ASHBY		
LEE, P. y ASHBY, R. (1987). <i>Discussing the evidence. Teaching History</i> , 48. Londres, pp. 13-17.		
NIVEL I	EL PASADO ES PRESENTE	El alumno juzga el pasado desde su perspectiva del presente
NIVEL II	ESTEREOTIPOS	Los alumnos tienden a entender acciones e instituciones pasadas siguiendo los estereotipos convencionales de la actualidad.
NIVEL III	EMPATÍA DIARIA	Los alumnos buscan las explicaciones de las actuaciones en su propia experiencia, sin apreciar las diferencias entre sus propias creencias y las del pasado.
NIVEL IV	EMPATÍA RESTRICTIVA	Los alumnos entienden las acciones pasadas con relación a situaciones específicas en las que se encuentran
Lee y Ashby, 1987, en Fuentes Moreno, 2002, p. 55-68		

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos apuntado anteriormente, nuestra investigación se ha realizado con los cuatro grupos de 1º de E.S.O. del Colegio Santa María del Pilar (Marianistas). Cada clase la componen entre 26 y 27 alumnos, por lo que nuestra muestra total es de 107 alumnos. Esta investigación ha tenido como resultado la clasificación de las respuestas empáticas en seis niveles más un nivel cero para aquellas contestaciones que no nos ofrecían la suficiente información o no podían ser valoradas. Para poder realizar una apreciación más completa, hemos realizado una serie de sub apartados en cada nivel, englobando las respuestas más habituales de los alumnos. Además, hemos podido dividir las respuestas en dos grandes grupos: aquellas en las que el alumno se sitúa en una posición de superioridad respecto a los hombres del pasado y aquellas en la que se sitúa en condición de igualdad, llegando a mayor o menor nivel de empatía y de comprensión del otro.

6.1 Niveles de implicación y satisfacción de los alumnos

Es fundamental en este tipo de investigaciones que la implicación y motivación de los alumnos a la hora de enfocar las actividades sea alta, ya que esto influye en los resultados. En nuestros grupos hubo una amplia participación e implicación en el transcurso de las actividades. A lo largo de las sesiones recurrimos a la observación directa por parte del investigador, y en las sesiones del Oráculo contamos con hasta dos investigadores externos, los cuales, a través de las observaciones, hicieron constar el grado de implicación de los alumnos.

Para poder evaluar estos niveles de implicación y motivación, elaboramos un cuestionario, aportado en el anexo IV, en el cual se pedía a los alumnos que evaluaran la docencia, el grado de satisfacción con la actividad y su deseo o no de aprender más. En primer lugar, evaluamos la satisfacción global mediante la siguiente pregunta de selección única:

- Cuál es tu satisfacción global con lo que has aprendido:



MUY BIEN



BIEN



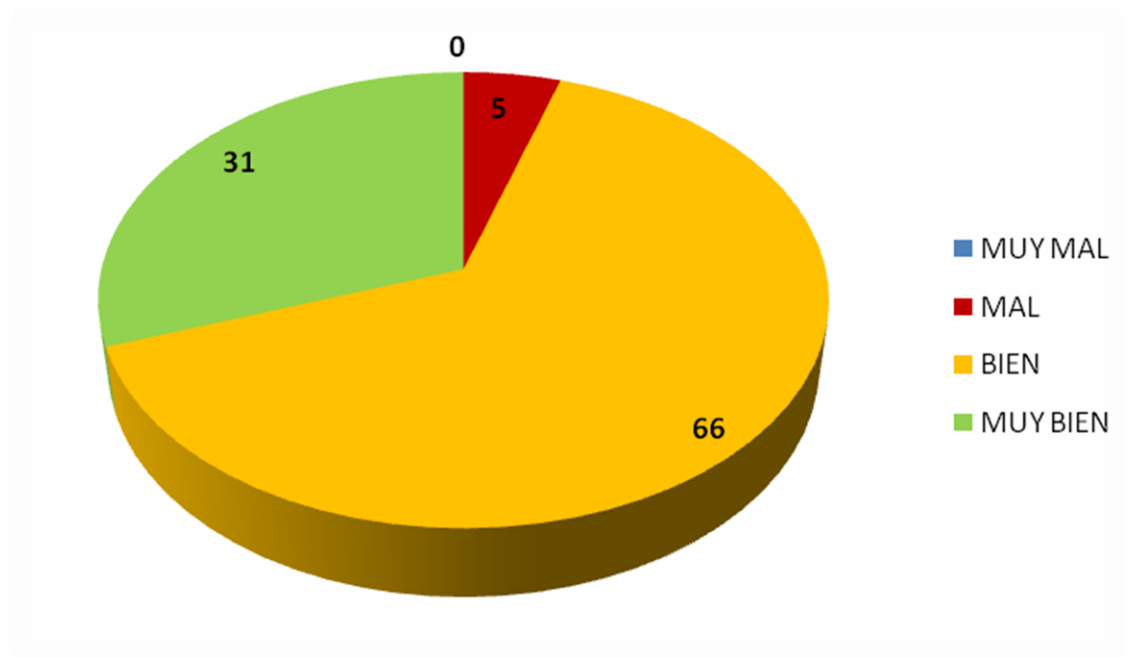
MAL



MUY MAL

Hemos eliminado a aquellos alumnos que no respondieron a la pregunta o la dejaron en blanco, siendo 4 alumnos en este grupo. Por lo tanto, hemos obtenido un total de 103 alumnos que respondieron la pregunta. Recogemos los datos en la siguiente tabla y en la gráfica de sectores (gráfica 1)

CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	
MUY MAL	0
MAL	5
BIEN	66
MUY BIEN	31
TOTAL ALUMNOS: 103	



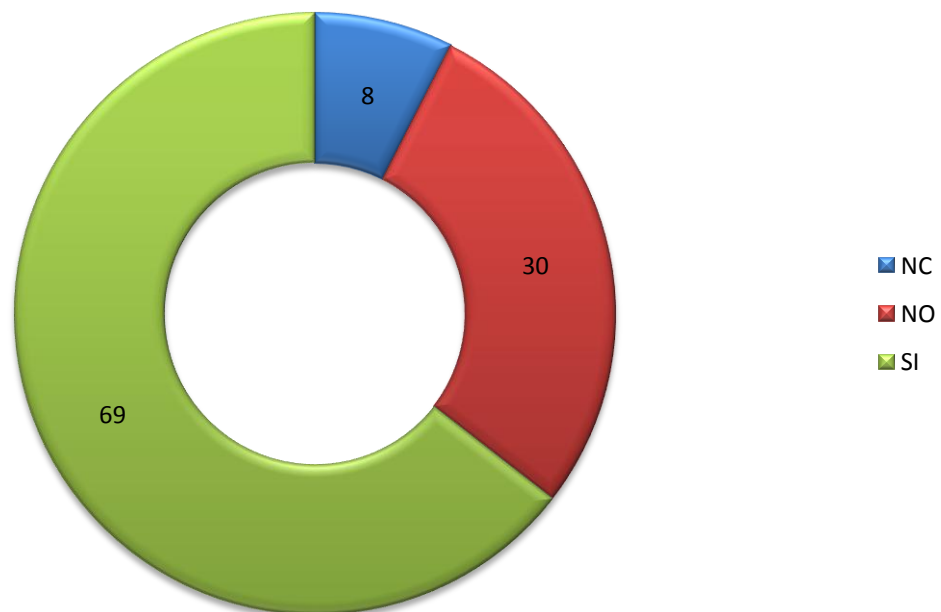
Gráfica 1: niveles de implicación de los alumnos

Si estos datos nos ofrecen un alto grado de implicación por parte de los alumnos, la siguiente pregunta a la que tuvieron que responder los alumnos, y de carácter abierto y complejo, arroja más información que nos sirve para poder confirmar los datos arriba indicados. La pregunta a la que tuvieron que responder los alumnos fue “¿Te gustaría saber más sobre Grecia?”. Al ofrecer mayor complejidad que la anterior, fue dejada en blanco por un número más

elevado de alumnos, 8, por lo que contamos con una muestra de 99 alumnos que contestaron a la pregunta. En la siguiente tabla podemos ver los datos arrojados por las respuestas. Hemos de decir que estas han sido sintetizadas, ya que algunos alumnos explicaban los conocimientos que les gustaría ampliar, como mitología o batallas.

CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	
NC	8
NO	30
SI	69
TOTAL ALUMNOS: 99	

A través de la siguiente gráfica (gráfica 2) podemos realizar el posterior análisis de los datos sobre la implicación. Sin embargo, adelantamos el alto grado de motivación e implicación que los datos ofrecen, por lo que la actividad ha resultado ser un éxito en este sentido. Podemos ver que más de la mitad de los alumnos está conforme con la actividad, matizada en algunos casos, como hemos dicho por comentarios que aumentaban la apreciación por esta.



Gráfica 2: niveles de implicación de los alumnos

6.2 Análisis de los niveles de empatía alcanzados

A continuación explicamos detalladamente cada nivel y subnivel, y añadimos, además, algunas de las respuestas de los alumnos que nos permiten ejemplificar y entender mejor el trabajo de empatía histórica realizado por los alumnos.

Todas las respuestas que a continuación presentamos fueron analizadas siguiendo un proceso de análisis cualitativo de las respuestas de los alumnos, englobando los resultados en diferentes niveles según los dos aspectos fundamentales, la explicación y razonamiento de la respuesta y el nivel de empatía histórica que el alumno alcanza. Llevamos a cabo, por lo tanto, un análisis riguroso, respetando la metodología de categorización y clasificando nuestras respuestas en función de esta.

Nivel 0: No responden.

Este nivel tiene como único objeto el contener a los alumnos que no responden a lo que se les pregunta o que no ofrecen los suficientes datos como para poder saber cuál es su grado de empatía histórica. Los incluimos en esta investigación, pero no están dentro de una categoría que mida la empatía o el presentismo. Hemos dividido este nivel cero en tres subcategorías:

- 0.1: el alumno deja la pregunta en blanco y sin responder.
- 0.2: el alumno ofrece respuestas vagas a la pregunta que no nos permiten averiguar el grado de empatía que pueden tener:
 - ‘Porque acertaban’
 - ‘No creían’
- 0.3: el alumno piensa que las adivinas sí que podrían adivinar el futuro.

“Yo pienso que no lo creían” (Alumno 106)

“Yo creo que si creían” (Alumno 004)

NIVELES EN LOS QUE EL ALUMNO SE SITÚA EN SUPERIORIDAD RESPECTO AL PASADO.

Nivel 1: “creen porque les engañaban y son tontos”.

En este nivel el alumno, además de situarse en una posición de superioridad, considera al otro como tonto o inferior. En este nivel, los alumnos son tremendamente presentistas, ya que no valoran las creencias del otro, ni tampoco realizan el esfuerzo de tratar de comprender las razones y los motivos de las personas del pasado para llevar a cabo determinadas acciones. Este nivel

se subdivide en cuatro subniveles mediante los cuales los alumnos afirman su idea de inferioridad del otro.

- 1.1: considera que esta creencia se producía porque eran supersticiosos y se lo creían.
- 1.2: el alumno piensa que eran tontos.
- 1.3: el alumno considera que las sacerdotisas y los oráculos les mentían y ellos se lo creían.
- 1.4: el alumno piensa que las creencias están motivadas por la diferencia de mentalidad.

“Porque ella (la sacerdotisa) les mentían para ganar dinero y ello se lo creían” (Alumno 017)

“Porque en aquellos tiempos todo era muy espectacular, no como ahora” (Alumno 083)

“Porque eran un poco tontos” (Alumno 040)

“Porque no sabían valerse por sí mismos” (Alumno 067)

“Porque eran menos listos y creían que los dioses tenían la capacidad de hacerlo (adivinar el futuro)” (Alumno 101)

“Porque eran muy supersticiosos y los sacerdotes y sacerdotisas tenían mucha labia y hacían las cosas de manera impresionante” (Alumno 050)

Nivel 2: “creen por tradición”.

El alumno piensa que es la tradición y la herencia la que determina las creencias en la Grecia antigua. No valora que pudieran hacer una crítica de estas creencias, al contrario de lo que nosotros podemos hacer, según su punto de vista. No se cuestionaban la divinidad ni las tradiciones. La posición de superioridad que establece es muy clara, ya que considera al otro claramente inferior a sus ideales y capacidades. Plantean que los griegos no se cuestionaban estas ideas en parte por el miedo a las consecuencias.

- 2.1: el alumno entiende que estas creencias estaban motivadas por una tradición que no se cuestionaban.
- 2.2: el alumno piensa que es la ley la que les llevaba a creer en los oráculos y en la adivinación.
- 2.3: el alumno piensa que estas creencias son transmitidas y heredadas por los antepasados, por lo cual eran incuestionables.
- 2.4: las sacerdotisas y los oráculos tenían poderes y estos no eran cuestionados por nadie.

“Porque era una tradición que al creer en los dioses eso era como algo que no te podía mentir” (Alumno 084)

*“Porque la ley les obligaba y porque les decían las cosas que iban a pasar”
(Alumno 081)*

*“Creían en ellas porque era lo que les habían dicho sus padres y a sus padres sus antepasados y nadie quería negarse a ellas por temor a lo que podía suceder”
(Alumno 091)*

“Porque pensaban que era muy poderosa” (Alumno 020)

Nivel 3: “creen por carencias de conocimiento o ciencia”.

El alumno entiende que la diferencia entre el mundo antiguo y el actual está determinada por los avances científicos y la mentalidad unida a ellos. Considera que al tener un conocimiento del mundo menos avanzado, necesitaban creer y dar explicación a las cosas que sucedían basándose en los dioses. No consideran que fuesen menos capaces o más tontos, sino que la mentalidad científica era diferente. Sigue viendo una clara diferencia de superioridad entre el otro pasado y él, que vive en un mundo avanzado tecnológicamente.

- 3.1: el alumno piensa que las creencias están determinadas porque no había tanta ciencia.
- 3.2: sus creencias se deben a la falta de conocimientos.
- 3.3: considera que la mentalidad diferente está en función del avance científico.

*“Porque ahora hay más estudios y tenemos más mentalidad en la ciencia”
(Alumno 063)*

“Porque tenían distintas creencias y menos información de la ciencia, entonces cualquier fenómeno natural les parecía obra de los dioses” (Alumno 085)

“Porque no tenían toda la información que tenemos ahora” (Alumno 031)

“Porque no tenían los mismos conocimientos ni inteligencia que tenemos ahora” (Alumno 039)

NIVELES EN LOS QUE EL ESTUDIANTE CONSIDERA A LAS PERSONAS DEL PASADO DIFERENTES PERO NO INFERIORES.

En este nivel, el alumno entiende la diferencia entre las dos épocas, y no considera una superior respecto a la otra, lo que hace que valore al otro en su contexto. Solo el nivel más alto entiende la funcionalidad de las creencias, y las relaciona con el pensamiento mítico, entendiendo la conexión con el presente. Si bien los otros dos niveles presentan un pensamiento empático, este es incipiente.

Nivel 4: “creen porque forma parte de una religión”.

El alumno considera que las personas del mundo antiguo tenían sus propias creencias y su religión inherente a ella. Este nivel se caracteriza por la escasez en las explicaciones o la falta de claridad en ellas, lo que denota un pensamiento empático incipiente pero aún no fundamentado ni contextualizado.

- 4.1: el alumno considera que los griegos creían en los oráculos porque era su religión. Ausencia de explicación.
- 4.2: el alumno entiende que esto formaba parte de sus creencias.
- 4.3: el alumno piensa que creían en los dioses, pudiendo hablar con ellos, por lo cual los oráculos se asimilan a estos. Hay un intento sutil de explicación pero ausencia de claridad.

“Porque tenían una religión diferente a la nuestra” (Alumno 065)

“Porque era su forma de pensar, y llevaban pensado así durante bastante tiempo” (Alumno 090)

“Porque creían que podían hablar con los dioses” (Alumno 041)

Nivel 5: “creen porque es la religión de la época y cada una tiene la suya”.

En este nivel comenzamos a vislumbrar una verdadera comprensión empática, ya que dan equivalencia y validez a las creencias del otro, siendo estas iguales que las nuestras. El alumno entiende que en ambas épocas tenemos la necesidad de creer, aunque no especifica el motivo, por lo que no hay una verdadera deconstrucción del pensamiento mítico propio. Verdaderamente considera al otro como un igual, lo especifica y le da validez.

En este nivel no hemos realizado sub apartados ya que hay muy pocos alumnos que hayan llegado hasta él. Son respuestas diferentes aunque conectadas por las características anteriormente descritas.

“Porque tenían que creer en algo y tendrían sus razones igual que nosotros creemos en Jesús” (Alumno 001)

“Porque no había tanta ciencia como hay ahora o es por lo mismo que porque la gente cree o no en Dios o en Ala, porque ellos quieren creer” (Alumno 013)

“Porque tenían más dificultades que nosotros y tenían que tener algo en lo que creer y en donde apoyar sus decisiones” (Alumno 011)

Nivel 6: “creen porque era la religión de la época y esta les ayudaba a tomar sus decisiones”.

Este nivel es el de máxima empatía histórica al que los alumnos han podido llegar. El alumno valora al otro como un igual, considerando sus diferencias y similitudes, ya que en ambos momentos las creencias tienen una funcionalidad y un motivo. Piensa que el pensamiento mítico cumple la función de ayudar a resolver determinadas cuestiones o para poder basar las decisiones en algo.

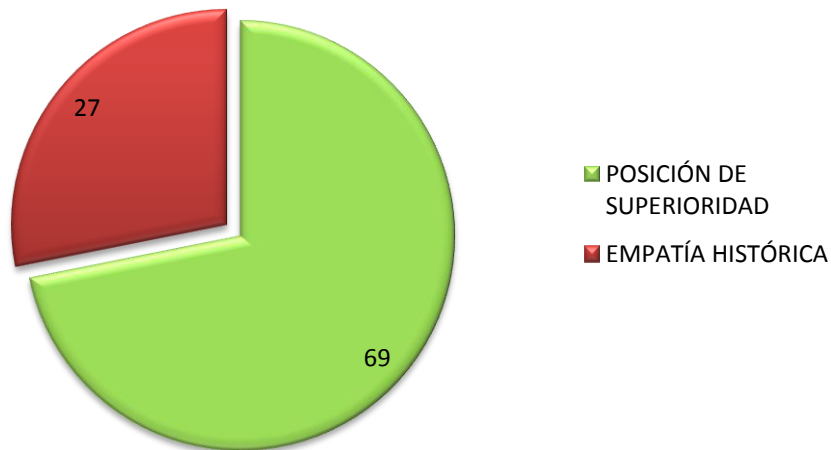
El dialogo entre el ‘tu – yo’ se realiza en igualdad, siendo las creencias similares y con un papel fundamental en la vida. Además, especifica la distancia entre ambas épocas, por lo que el grado de empatía es mayor que en los demás niveles. En su explicación se incluyen todas las consideraciones anteriores.

Considera, además, que el tipo de creencias y de divinidades que tenían son las que explican la necesidad y la existencia de una figura como es el Oráculo y que, aunque estás son diferentes a las nuestras, en el fondo están relacionadas. El alumno realiza el movimiento entre el pasado y presente de forma fluida, diferenciando, comparando y valorando ambos momentos.

“Es como ahora la religión. Creían que eran dioses todopoderosos que influían en las decisiones. Ellos creían que era la religión verdadera, y que las sacerdotisas eran como el intermediario entre mortales y dioses” (Alumno 104)

ESCALA DE PROGRESIÓN DE EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA		
POSICIÓN DE SUPERIORIDAD	NIVEL 0	No responden Los alumnos dejan en blanco la respuesta, no responden a la pregunta o responden afirmativamente, lo que no nos permite valorar el nivel de empatía.
	NIVEL 1	Creen porque les engañan o son tontos El alumno piensa que los hombres del pasado eran tontos o estaban engañados ya que se creían cualquier cosa. Fuerte presentismo y explicación poco elaborada.
	NIVEL 2	Creen por una tradición que no se plantean Los alumnos consideran que los hombres del pasado creían en todo o bien no eran capaces de cuestionarse ni criticar lo que heredaban. El alumno, de forma implícita, piensa que él o la sociedad actual si se cuestiona las creencias. En este nivel hay un intento de elaboración de la respuesta, aunque siempre presentista.
	NIVEL 3	Creen porque tienen carencias de conocimientos o ciencia El alumno entiende que son las carencias en la ciencia y la técnica de épocas pasadas las que propiciaron estas creencias. La respuesta puede estar o no elaborada
POSICIÓN DE EMPATÍA HISTÓRICA	NIVEL 4	Creen porque forma parte de su religión El alumno considera al otro como un igual, entendiendo que estas creencias forman parte de su religión, No desarrolla una explicación y contesta con generalidades y de forma sintética
	NIVEL 5	Creen porque cada época tiene su religión El alumno alcanza un grado de empatía ya que da equivalencia y validez a las creencias, entendiendo que las diferencias están motivadas por el contexto. Además desarrolla una explicación
	NIVEL 6	Creen porque necesitan basar las decisiones en algo y la creencia en los dioses les ayuda En el nivel de mayor empatía, el alumno entiende que sus creencias y las nuestras son diferentes pero que todas sirven para poder tomar decisiones, teniendo una percepción clara de la distancia con la divinidad. La explicación es elaborada y muestra claridad en las ideas

Siguiendo nuestra escala de empatía histórica, podemos ver como un gran número de los alumnos ofrecen una respuesta presentista, explicada, como hemos visto en la tabla superior, mediante distintos razonamientos. En el siguiente gráfico, podemos ver claramente como las respuestas empáticas son menores aunque también notables.

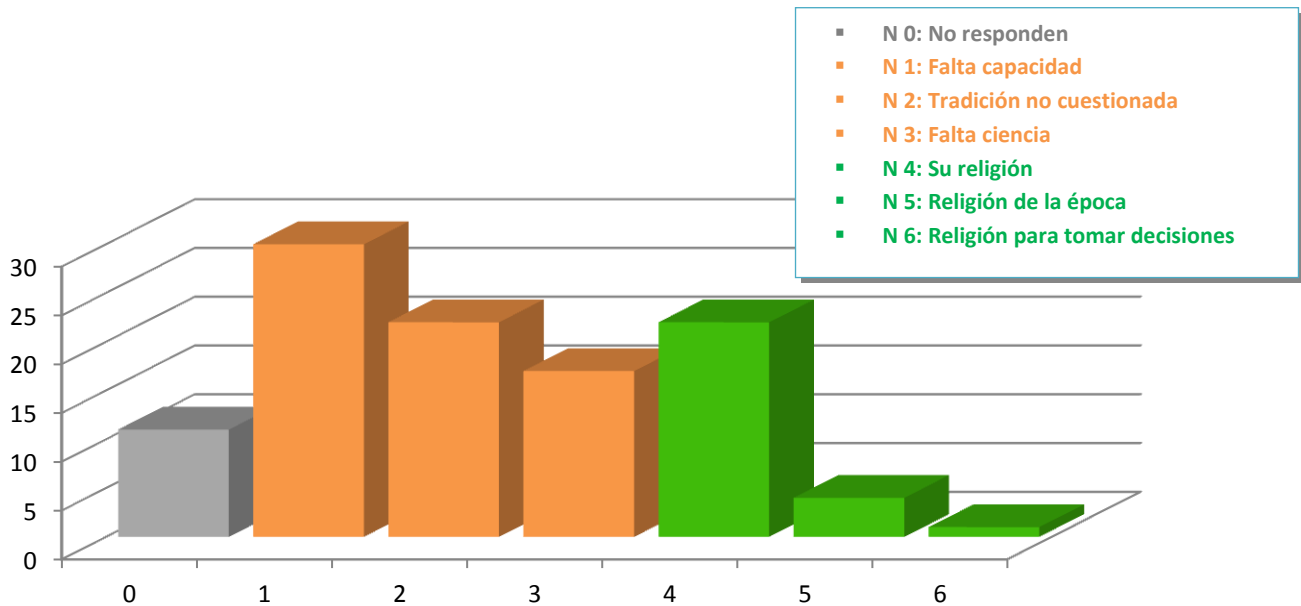


Gráfica 3: diferencias en la perspectiva histórica

Nuestro modelo de progresión nos ha permitido ordenar las respuestas de los alumnos, pudiendo así elaborar nuestro análisis y conclusiones. A continuación ofrecemos los resultados obtenidos al clasificar las respuestas de los 107 alumnos en los niveles y subgrupos propuestos.

CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS		
POSICIÓN DE SUPERIORIDAD	NIVEL 0 11 alumnos	0.1 Respuesta en blanco 2 alumnos
		0.2 Respuesta vaga 4 alumnos
		0.3 Sí que lo creen 5 alumnos
	NIVEL 1 30 alumnos Falta capacidad	1.1 Muy supersticiosos 6 alumnos
		1.2 Eran tontos 7 alumnos
		1.3 Les mentían 15 alumnos
		1.4 Diferente mentalidad 2 alumnos
	NIVEL 2 22 alumnos Tradición no cuestionada	2.1 Tradición que no cuestionan 4 alumnos
		2.2 Les obliga la ley 6 alumnos
		2.3 Creencias heredadas 4 alumnos
		2.4 Poderes que no cuestionan 8 alumnos
	NIVEL 3 17 alumnos Falta de ciencia	3.1 No había tanta ciencia 4 alumnos
		3.2 No tenían tantos conocimientos 6 alumnos
		3.3 Diferente mentalidad por menos avances 7 alumnos
POSICIÓN DE EMPATÍA HISTÓRICA	NIVEL 4 22 alumnos Su religión	4.1 Era su religión 6 alumnos
		4.2 Sus creencias 7 alumnos
		4.3 Creían en los dioses 9 alumnos
	NIVEL 5 4 alumnos Religión de la época	Cada época tiene su religión 4 alumnos
	NIVEL 6 1 alumno Religión para tomar decisiones	Cada época tiene su religión que ayuda a tomar decisiones 1 alumno
	TOTAL ALUMNOS: 107	

Estos resultados muestran como de un total de 107 alumnos, 69 adoptan una posición de superioridad, siendo claramente mayor en el nivel 1, como podemos ver en la gráfica 4, en el que los alumnos piensan que las personas del pasado actuaban de determinada manera porque eran tontos o menos capaces. Este nivel muestra un absoluto presentismo y una consideración muy baja hacia el otro. Son también numerosos los alumnos que se encuentran en el segundo nivel, 22 estudiantes, en el cual las personas acudían a los oráculos por una tradición o herencia, una religión que provenía de sus antepasados y que no eran capaces de cuestionar, siendo, por lo tanto, una posición de superioridad respecto al otro.

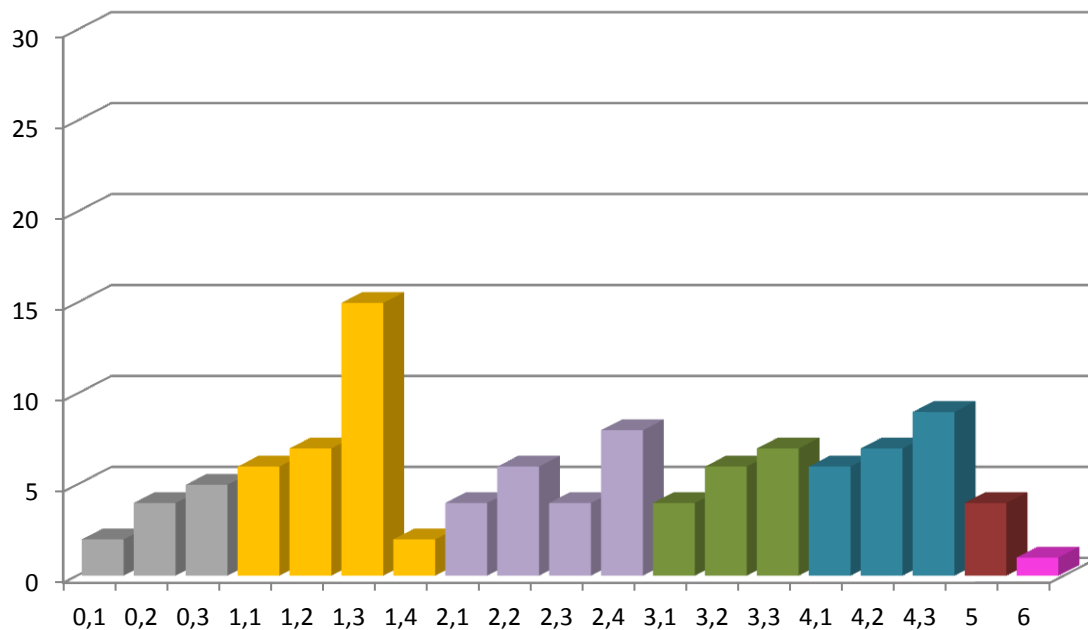


Gráfica 4: niveles de empatía histórica

En cambio, vemos que el mismo número de alumnos, 22, se encuentran en el nivel 3, que ya implica la adopción de una posición de igualdad respecto a las personas del pasado. Si bien consideran que las diferencias son claras entre ambas épocas, carecen de los recursos cognitivos para llegar a las conclusiones pertinentes y que solo se dan en los niveles superiores.

Los niveles 5 y 6 solo son alcanzados por una muestra muy pequeña de alumnos, ya que solo 5 están entre los dos escalones superiores, y tan solo una persona puede acercarse a comprender verdaderamente el pasado, adquiriendo una verdadera empatía histórica. Al estar trabajando con alumnos de corta edad, los resultados son normales, pero tremendamente esperanzadores, como a continuación explicaremos.

En la gráfica 5, divididos los niveles por colores, podemos ver como muchas de las respuestas se pueden encuadrar en el subnivel 1.3, en el que se sitúan la mayoría de los alumnos. Este subnivel, que corresponde a la idea de que los griegos iban al Oráculo porque les mentían es la que se diferencia claramente de resto. A continuación vemos como el subnivel 2.4, correspondiente a las respuestas que proponen el engaño como motivo, es inferior en un número a la respuesta 4.3, que en un estadio incipiente de empatía responde que eran las creencias en sus dioses lo que motivaba a que fuesen a consultar a los dioses.



Gráfica 5: subniveles de empatía histórica

- N 0.1: Respuesta en blanco
- N 0.2: Respuesta vaga
- N 0.3: Sí que lo creen
- N 1.1: Muy supersticiosos
- N 1.2: Eran tontos
- N 1.3: Les mentían
- N 1.4: Diferente mentalidad
- N 2. 1: Tradición no cuestionada
- N 2.2: Les obliga la ley
- N 2.3: Creencias heredadas
- N 2.4: Poderes que no cuestionaban
- N 3.1: No había tanta ciencia
- N 3.2: No tenían tantos conocimientos
- N 3.3: Diferente mentalidad por menos avances
- N 4.1: Era su religión
- N 4.2: Sus creencias
- N 4.3: Creían en los dioses
- N 5: Cada época tiene su religión
- N 6: Cada época tiene su religión que ayuda a tomar decisiones

7. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Lo primero que hay que destacar a la hora de realizar la interpretación de los resultados, es que estos están condicionados por el rango de edad con el que hemos trabajado, ya que es su primera incursión en la historia y no habían trabajado hasta el momento con este tipo de metodologías. Los niños de 12 y 13 años, por su corto recorrido educativo, no tienen aún desarrolladas una serie de competencias, como son la oral y la escrita, que si se trabajan a lo largo de la secundaria. Tampoco han estudiado historia de una forma sistemática, y todo lo que saben es producto de su medio social o de las ideas que tienen producidas por este. Además, siguiendo las teorías de Piaget, nuestros alumnos de 1º de E.S.O. no tienen desarrollado el pensamiento formal, por lo que su capacidad de razonamiento histórico es limitada.

Sin embargo, la edad también ha contribuido positivamente en los resultados de este trabajo, ya que son personas con mucha imaginación y creatividad, que se meten en el juego y lo llegan a pensar como real, como demuestra la continua pregunta que hacían de quién era Atenea, la diosa que les escribía los correos electrónicos. En alumnos de más edad, cargados de ideas, perjuicios y limitaciones que los sistemas educativos tradicionales les aportan, esta cuestión nunca se hubiese dado. Es por ello que la creatividad, imaginación y motivación han permitido obtener buenos resultados, tanto en la primera fase del trabajo empático como en la segunda, objeto de nuestro análisis.

Como ya señalábamos en el apartado anterior, mediante el cuestionario de evaluación pudimos medir el grado de involucración de los alumnos en la materia, a través de la cuestión de si querían saber más. Por los datos ofrecidos a través de las gráficas y las tablas, podemos ver como más de la mitad de los alumnos querría ampliar sus conocimientos, mostrando con ello su implicación y el interés que la materia ha suscitado en ellos. Por tanto, podemos decir que en este aspecto la actividad ha sido un verdadero éxito.

Las intervenciones orales, uno de los factores más importantes, eran mayoritariamente requeridas por el docente, aunque un gran número de ellos levantaban la mano para contestar. Es cierto que muchos alumnos repetían el turno de intervención, pero a excepción de los alumnos más apáticos, el resto siempre trataba de intervenir de una u otra forma. Se llegó, incluso a producir la interacción entre los alumnos, cuando estos preguntaban y sus propios

compañeros contestaban, estableciéndose así un diálogo entre ellos. Las intervenciones, además, eran siempre pertinentes y de alta calidad, aportando más información o buscando una ampliación de la misma.

Respecto al grado de toma de perspectiva historia que son capaces de alcanzar, los datos que ofrecen nuestra investigación confirman las importantes dificultades que tienen los estudiantes de edades tempranas. En primer lugar tenemos que destacar la importante presencia de presentismo que muestran los alumnos, ya que un total de 69 alumnos se sitúan en los niveles inferiores de nuestra escala de progresión, presentando unas consideraciones sobre los hombres del pasado descontextualizadas y ubicándose ellos en una situación de superioridad. De esta forma, la historia se considera como un cuadro estático, sin solución de continuidad y alejado de nuestro presente. Este tipo de pensamiento es el que aleja a los alumnos del aprendizaje profundo de la historia y de una consideración positiva de la misma.

Por otro lado, que haya una muestra de 30 alumnos en el primer nivel, considerando a las personas del pasado como tontos o menos capaces es algo normal según muestran diferentes estudios. Es el pensamiento alejado de la historia, que no entiende al otro ni trata de ponerse en su lugar. Los alumnos consideran la historia como una materia más, sin llegar a entender la profundidad y significatividad de lo que se está hablando.

Por el contrario, es significativo que haya 22 alumnos que se encuentren en el nivel 4 de nuestra escala de progresión, mostrando un incipiente pensamiento empático, caracterizado por la consideración del otro como alguien igual, que tenía una religión. Si bien no entran a reflexionar sobre el significado de esta ni los motivos o funcionalidad, entienden que era el contexto y la época la que determinaba estas creencias. Si bien los datos aportados anteriormente son normales, que haya un número tan elevado de alumnos en este nivel nos hace pensar que puede estar motivado por todo el trabajo empático que hemos realizado previamente, y que les ha permitido abrir su comprensión hacia las vías de la empatía histórica y el verdadero razonamiento histórico.

La muestra de 5 alumnos en los dos niveles superiores es un gran éxito para este tipo de experimento en personas de tan corta edad, ya que este tipo de razonamiento suele ser accesible para alumnos a partir de 4º de la E.S.O., lo que demuestra que el trabajo empático realizado previamente ha sido altamente beneficioso. Si bien no hemos obtenido el ambicioso éxito que pretendíamos, consideramos la experiencia altamente positiva, ya que de otro modo no habrían llegado a estos niveles.

Que un único alumno haya llegado al nivel de poder realizar una verdadera comprensión empática es todo un logro, ya que no suele ser habitual en este tipo de investigaciones y con este rango de edad, si bien es verdad que tan solo roza el nivel de la comprensión. Sin embargo, que después de todo el trabajo

realizado haya podido considerar al otro como igual influenciado por el contexto y sus creencias, nos demuestra que este tipo de metodologías son verdaderamente útiles a la hora de desarrollar la comprensión histórica y la valoración que hacen de ella los alumnos.

Consideramos, por lo tanto esta experiencia como altamente positiva para los alumnos, ya que, aunque los resultados obtenidos están en la línea de otras investigaciones en este campo, el simple hecho de haber podido trabajar con esta metodología enseña a los alumnos otra manera de trabajar diferente. Es necesario desarrollar y fomentar el razonamiento histórico entre nuestros alumnos, comenzando por los cursos inferiores a través del trabajo metodológico activo, permitiendo de este modo, que no se acostumbren a pensar solo de una forma y en un sentido, sino que proyecten todas las capacidades que poseen.

8. CONCLUSIONES

Tenemos presente que, habituados a didácticas convencionales, los alumnos tienen numerosos problemas a la hora de enfrentarse a metodologías innovadoras, que les exigen el razonamiento en lugar de la memorización, lo que suele suceder el día anterior del examen, y el abandono del libro de texto como apoyo, para poder navegar en el proceloso mar de la información. Sin embargo, los niños son personas moldeables, con gran capacidad de resiliencia y con facultades que pueden ser desarrolladas y aprovechadas si se usan los recursos adecuados.

Respecto a la primera idea, hemos de apuntar que, a través de nuestra experiencia de innovación, hemos observado una cierta resistencia en algunos alumnos a la hora de realizar la actividad, ya que esta suponía un cambio respecto a todo lo que venían haciendo hasta el momento. Esta resistencia que oponen los propios alumnos a aprender de otro modo, está fomentada por las enseñanzas que siguen vigentes en nuestras aulas, y que podrían considerarse como tradicionales. Por ello, una primera reflexión y quizá una vía abierta para el futuro, es saber hasta qué punto los alumnos no tienen la capacidad de reflexión histórica o es el contexto y los propios moldes a los que se ven sometidos los que les incapacitan para llegar a los niveles más altos.

Nuestra investigación es coherente con la idea de Piaget en el sentido de que los adolescentes tienen dificultades a la hora de realizar determinados procesos cognitivos relacionados con la historia, pero también se muestra que con el trabajo metodológico adecuado son capaces de alcanzar niveles altos de comprensión. Un ejercicio como el de convertirse en héroes podría haberles hecho llegar muy lejos, ya que el entusiasmo y la calidad de las narraciones de muchos alumnos lo demuestran, pero las metodologías tradicionales con las que aprenden otras materias no permiten que esto traspase más allá del mero trabajo escolar.

Podemos, además, constatar que los alumnos no son capaces de comprender algunos conceptos ni de entender el contexto y la complejidad de este. Hemos podido observar como los alumnos han llevado a su terreno las ideas que no entienden o que quedan fuera de sus esquemas, ya que casi todos han asimilado los Oráculos a una religión, más que como una práctica concreta. Pocos han visto la relación que puede haber entre esas prácticas y las presentes, aunque aquellos que están situados en los niveles más altos de empatía histórica, de forma incipiente, si las han encontrado.

Para futuras investigaciones pensamos que sería interesante trabajar todo el material que hemos podido obtener en estas sesiones: los trabajos de la fundación de la colonia, la visita al Oráculo o la actividad de ‘La ira de Eurístides’. Con ello queremos profundizar en nuestros resultados, matizando estos y llegando a nuevas escalas de progresión. Además, pensamos que podría ser interesante cruzar los datos con otro trabajo de investigación realizado con los mismos grupos de alumnos. Además, esta experiencia se podría adaptar a grupos de edades más avanzadas, y mediante la comparación de los datos y respuestas, tratar de ver la progresión en el pensamiento empático.

Nuestra última conclusión es que esta metodología pone al alumno en el centro, ayudando a que explore sus recursos, a que se esfuerce por buscar respuestas alternativas, a buscar la creatividad y fascinarse por la historia, llevándoles a formas de pensar que están alejadas por la didáctica con la que les envuelven a diario. Uno de los objetivos es evitar la indiferencia, el aburrimiento, la desmotivación que muchos alumnos sufren en las Ciencias Sociales. Tenemos que conseguir que se interroguen sobre su presente y su pasado, que entiendan diferentes puntos de vista, que comprendan la distancia, pero también la cercanía con el otro. Que vean la historia como algo vivo, no como grandes manuales colocados en viejas estanterías que están obligados a memorizar. La historia es algo más, y ellos son capaces de alcanzar el pensamiento histórico, o al menos de comenzar en el ascenso hacia el, pero siempre a través de una buena guía y de un trabajo didáctico adecuado.

Nos unimos, por tanto, a la línea de investigación que apunta que lo fundamental no es la edad de los alumnos, sino las actividades y metodologías que empleemos a la hora de enseñar y desarrollar el pensamiento histórico. Un experimento como el que hemos llevado a cabo, no solo nos permite obtener resultados y reflexiones sobre el trabajo de la empatía histórica y los razonamientos a los que son capaces de llegar, sino que también representan una oportunidad para los propios alumnos, enseñándoles otra forma de realizar las cosas y otra manera de aprender historia. Esperamos, por tanto, que este experimento, además de aportarnos datos y permitirnos realizar esta investigación, suponga para ellos una pequeña muestra de una manera de pensar que, con trabajo y dedicación, pueden desarrollar más adelante.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

Ashby, R., & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp.62-88). London, UK: The Falmer Press. Citado en Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.

Carretero, M., Limón, M. (1993), Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Nº 62-63, 153-167.

Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Alphen, F. V., & Barreiro, A. (2013). *La Construcción del conocimiento histórico*. Propuesta Educativa, 39(22), 13-23.

Davis Jr., O. L., Yaeger, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.

Dickinson, A., & Lee, P. J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas about History: The CHATA Project. In P. John & P. Lucas (Eds.), *Partnership and Progress: New Developments in History Education and History Teaching*, (pp. 78-101). Sheffield: Standing Conference of History Teaching Educators in association with the Division of Education, University of Sheffield.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

Fuentes Moreno, C. (2002), *La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido*. Enseñanza de las ciencias sociales, 2002, 1, 55-68

González Monfort, N., Henriquez, R., Pages, J., & Santisteban, A. (2008). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Paper presented at the Colloque "Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté". Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008.

González Monfort, N., Henriquez, R., Pages, J., & 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. In R. M. Avila & I. Matozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-14.

Kitson. A., Husbands, C., Stewards, S. (2011). *Teaching and learning History 11-18. Understanding the past*. New York: open UniversityPress & McGraw-Hill Education, 67-72.

Lazarakou, E. D. (2008). *Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum*. *International Journal of Social Education*, 23(1), 27-50.

Lee, P.J. & Shemilt, D. (2003). *A scaffold, not a cage: progression and progression models in history*. *Teaching History*, 113.

Levesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.

Levstik, L. S. (2011). Learning History. En R.E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). New York & Oxon: Routledge.

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. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).

Reisman, A., Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of Contextualizing in History, *The social studies*, 99 (5), 202-207

Saiz, J. (2013), *Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO*, Clío, 39.

Trepas, C.A. (1995). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Grao.

Bibliografía orientada a la obtención de materiales para el diseño de la unidad didáctica y las actividades

Alberich, J. y otros (1989): *Griegos y romanos*, Madrid: Alhambra.

Chirassi Colombo, I. (2005): *La religión griega: dioses, héroes, ritos y misterios*. Madrid: Alianza.

Davies, J.K. (1981): *La Democracia y la Grecia Clásica*, Madrid, ed. Taurus.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2007), *Orden del 9 de Mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Anexos, p. 49.

Domínguez Monedero; D. Plácido Suárez; F.J. Gómez Espelosín; F. Gascó Lacalle (1999): *Historia del mundo clásico a través de sus textos: Grecia*, Alianza, Madrid.

García Iglesias, J.L. (1997): *Los orígenes del pueblo griego*, Madrid, ed. Síntesis.

Girard, R. (1983): *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Hernández de la Fuente, D. (2008): *Oráculos griegos*. Madrid: Alianza.

Homero (1987): *La Odisea*. Edición de José Luis Calvo. Editorial Cátedra - Letras

Iriarte, A. Y Bartolomé, J. (1999): *Los dioses olímpicos*. Ed. del Orto.

Lane Fox, R. (2007): *El mundo clásico: la epopeya de Grecia y Roma*. Barcelona: Crítica.

López Melero, R. (1990): *Así vivían en la Grecia Antigua*, Madrid: Anaya.

Pérez, A. (1988): *La civilización griega*. Madrid: Anaya.

Plutarco, (1999): *Vidas Paralelas: Alejandro - César / Pericles - Fabio Máximo / Alcibiades - Coriolano*. Edición de Emilio Crespo. Editorial Cátedra – Letras Universales nº 277, Madrid.

Rodríguez Adrados, J.V. (1992): *Dioses y héroes. Mitos griegos*. Colección Aula Abierta. Barcelona: Salvat.

10. ANEXOS

Anexo I: Hoja de presentación del trabajo empático

Para consultas divinas sobre la colonia escribe a la diosa Atenea: ateneateresponde@gmail.com

I VOSOTROS SOIS EL FUTURO DE NUESTRA CIUDAD!



Sabéis que nuestra ciudad, a la que tanto queremos, tiene grandes dificultades para vivir en paz y armonía. Nuestra situación geográfica hace muy difícil que tengamos materias primas para todos nuestros habitantes. Necesitamos nuevos productos para nuestros mercados. Además, los dioses quieren que cada vez seamos más habitantes en esta ciudad, por lo que ya no tenemos casas para todos.

Las continuas disputas entre las familias y el gobierno están empezando a resultar un gran problema. Y los conflictos se resuelven por la fuerza, por lo que hemos perdido últimamente a varios distinguidos ciudadanos a manos de algunos revolucionarios.

Por todo ello, buscamos a jóvenes fuertes como **tú** que quieran emprender un viaje de descubrimiento, lleno de posibilidades y de un espléndido futuro.

¡¡Embárcate en este viaje digno del mismo Ulises!!

Ofrecemos:

un magnífico lote de tierra cultivable (choria)

una cabeza de ganado a elegir entre: vaca o cerdo. De regalo, una gallina y un gallo.

Y para aquellos que no la tengan: **¡¡¡LA CIUDADANIA!!!**

La Ecclesia de la ciudad de Atenas



Anexo II: Hoja de presentación del Oráculo

Atenas, 450 a.C.

Estimado miembro de la ciudad de Atenas:

Como sabes, la Ecclesia de Atenas ha decidido emprender el viaje colonizador para fundar la colonia de ELEYZERÍA. Para ello hemos dispuesto el trirreme Olympias, cargado con 200 prestigiosas personas de la ciudad de Atenas que cumplirán la misión colonizadora y obtendrán el premio prometido. Por si no lo recuerdas, será un lote de tierra cultivable, una vaca o un cerdo, una gallina y un gallo y además, la ciudadanía.

TÚ has sido elegido de entre todos los miembros de la ciudad de Atenas para llevar a cabo esta importante misión.



Tu papel en el Trirreme Olympias será el de TRIERARCA. Es un ciudadano rico, de clase alta y responsable de la nave. Tiene que pagar las reparaciones y el sueldo de la tripulación, además de los gastos imprevistos. Este cargo tiene mucho prestigio en Atenas, pero él ha sido obligado a ejercerlo, ya que está en contra de algunas decisiones que toma la Ecclesia. Por ello, han decidido que sea el responsable de este viaje. En ocasiones, los trierarcos no viajaban en el barco, pero en esta ocasión sí, ya que comienza a ver que su vida y la de su familia pueden peligrar. Pero también teme no encontrar la manera de recuperar su elevada posición cuando lleguen a la colonia, ya que es de carácter más bien blando.

Pero antes de partir en tu viaje para fundar la colonia de ELEYZERÍA tendrás que pasar una importante prueba. Es de vital importancia para todos que la lleves a cabo con la máxima seriedad y responsabilidad, ya que de ti depende el futuro de nuestra nueva colonia y de nuestra ciudad.

Todos los miembros de la tripulación realizaremos nuestra consulta al ORÁCULO DE DELFOS. Puedes hacerle dos preguntas según tu papel dentro del trirreme. Las tienes que escribir en el espacio destinado a ello y escribirlas en el documento que tenéis para ello en Google Classroom. Ten cuidado con lo que preguntas, ya que según como lo hagas, el Oráculo decidirá si podéis o no emprender el viaje colonizador.

Mucha suerte y que Apolo te acompañe en tu consulta

La Ecclesia de la ciudad de Atenas



Anexo III: Relación de preguntas

PREGUNTAS INICIALES SESIÓN 1

11. *¿Por qué creéis que los griegos necesitaban ir al Oráculo?*
12. *¿Te parece que realmente creían que las sacerdotisas podían adivinar el futuro?*
13. *¿Por qué?*
14. *¿Qué pensarías si Rajoy consultase a una adivina para resolver los problemas del país?*

PREGUNTAS AL ORÁCULO

RESPUESTA DEL ORÁCULO

PREGUNTAS INICIALES SESIÓN 2

1. *¿Por qué los griegos consultaban el oráculo ante cualquier decisión importante? ¿Te parece que realmente ellos creían que las sacerdotisas podían adivinar el futuro?*
2. *¿Tú crees que realmente las sacerdotisas podían adivinar el futuro?*
3. *Si crees que no, ¿por qué crees que los griegos sí lo creían?*

LA IRA DE EURÍSTIDES

¿Qué harías como gobernante ante esta situación? ¿Por qué?

Anexo IV: Cuestionario de evaluación de la docencia

NOMBRE Y APELLIDOS: _____ CURSO 1º _____

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN PARA HÉROES

Señala cuál es tu opinión sobre las siguientes preguntas:

- Las explicaciones de la profesora me han parecido:



- El trabajo de la colonia me parece:



- Los materiales entregados me parecen:



- Los recursos con los que he contado me parecen:



- La atención de Atenea ha sido:



- Cuál es tu satisfacción global con lo que has aprendido:



- ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que has aprendido?

- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de lo que has aprendido?

- ¿Te gustaría saber más sobre Grecia?

- Añade algún comentario si quieres:



Anexo V: Cuestionario de observación de la investigación

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN

- LOS ALUMNOS HAN INTERVENIDO
 - Mucho
 - Poco
 - Nada
- LAS INTERVENCIONES HAN SIDO
 - Espontaneas
 - Reclamadas por el docente
 - Sin intervenciones
- EL MOTIVO DE LA INTERVENCIONES HA SIDO
 - Para aclarar conceptos
 - No se había entendido algo
 - Para responder las preguntas del docente
 - Para ampliar información
 - Por interés ya que quieren datos nuevos
 - Por cosas que les resultan curiosas y quieren saber
- LA CALIDAD DE LAS INTERVENCIONES HA SIDO
 - Alta
 - Media
 - Baja
- LOS ALUMNOS QUE HAN INTERVENIDO HAN SIDO
 - Siempre los mismos
 - Diferentes alumnos
 - Casi todos los alumnos
- EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS EN LAS SESIONES HA SIDO
 - Alto
 - Medio
 - Bajo
 - Nulo
- EL CLIMA DE LA CLASE PARA EL DESARROLLO DE LA SESIÓN DE INNOVACIÓN HA SIDO
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Medio
 - Bajo
 - Negativo
- EN TU OPINIÓN, LA EXPERIENCIA HA SIDO
 - Altamente positiva
 - Positiva
 - Sin demasiada importancia
 - Negativa

Anexo VI: Ejemplo de textos usados para la presentación de la actividad del oráculo

Sin que hubiera ningún cambio aparente del tiempo, de improviso, el aire se partió y se vio un gran cuerpo llameante que cayó en medio entre los dos ejércitos. Su apariencia era más bien parecida a una jarra de vino, de un color semejante al de la plata fundida. De tal modo ambos bandos, temiendo esta visión, se alejaron del otro

(Plutarco, *Vida de Lúculo* 8, 5)



4/5/2015

Un meteorito cruza el cielo de la Península antes de desintegrarse | Sociedad | EL PAÍS

EL PAÍS

SOCIEDAD

Un meteorito cruza el cielo de la Península antes de desintegrarse

El bólido, de origen indeterminado, iluminó el cielo con luces de colores unos pocos segundos

EL PAÍS | Madrid | 4 SEP 2014 - 08:40 CEST

Archivado en: Meteoritos Península astronómica Astronomía Ciencia



Imágenes del bólido que ha cruzado este fin de semana el cielo de la Península. / AFP

Un bólido de origen indeterminado ha cruzado este fin de semana el cielo de la Península antes de desintegrarse. Según la Red Española de Investigación sobre Bólid y Meteoritos, el meteorito pudo ser observado desde Cataluña, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, la Comunidad de Madrid y Extremadura.

Según diversos testimonios, el meteorito iluminó el cielo con luces de colores cambiantes alrededor de las

siete de la mañana de este domingo durante unos pocos segundos, y dejó una larga estela y un rastro de humo antes de desintegrarse.

La Red Española de Investigación sobre Bólid y Meteoritos sólo recoge en sus listados los bólidos más luminosos y representativos, ya que la entidad detecta más de 500 al año a través de sus 25 estaciones dotadas con detectores, que cubren el 95% del territorio peninsular.

Los bólidos -o bolas de fuego- se generan cuando penetra en la atmósfera terrestre una partícula desprendida de cuerpos extraterrestres -usualmente de asteroides y cometas- a velocidades entre 11 y 73 kilómetros por segundo.

Según destaca la entidad, menos de una decena de los bólidos detectados anualmente producen meteoritos, que se registran cuando la partícula de origen interplanetario llega a impactar con la Tierra.

© EDICIONES EL PAÍS S.L.