

## Trabajo Fin de Máster

La Empatía Histórica: un estado de la cuestión

*Historical Empathy: a state of the question*

Autora:

Pilar Pina Meseguer

Director:

Javier Paricio Royo

Universidad de Zaragoza  
Facultad de Educación  
Máster en Profesorado  
Especialidad en Geografía e Historia  
Curso 2019-2020

## **RESUMEN:**

El presente trabajo se trata de un estado de la cuestión de la empatía histórica. En primer lugar, se han analizado los modelos de pensamiento histórico más relevantes, incidiendo en la importancia del metaconcepto de la empatía histórica en todos ellos. A continuación, se habla de la su introducción dentro de los currículos de Ciencias Sociales, atendiendo fundamentalmente a los problemas que suscita su implementación. En relación con estas dificultades, se exponen las diferentes nomenclaturas que utilizan los historiadores para referirse a este término, ya que no hay unanimidad en torno a qué es la empatía histórica. Este aspecto va a tratar de clarificarse en el siguiente apartado, en el que se habla de la naturaleza de la empatía histórica, para lo que se van a tomar de base los tres componentes propuestos por Endacott y Brooks (2013): contextualización histórica, toma de perspectiva y conexión afectiva. Una vez detallado el marco teórico, se va a descender al terreno de la práctica, analizando cada experiencia concreta que se ha implementado en el aula para trabajar la empatía histórica, y estableciendo conclusiones comunes a todas ellas.

## **Palabras clave:**

Empatía histórica, pensamiento histórico, contextualización histórica, toma de perspectiva, conexión afectiva, aprendizaje activo.

## **ABSTRACT:**

The present work is about a state of the question of historical empathy. First, the most relevant historical thinking models have been analyzed, influencing the importance of the metaconcept of historical empathy in all of them. Next, we will talk about his introduction inside the Social Sciences curricula, attending fundamentally to the problems that its implementation raises. In relation to these difficulties, the different nomenclatures that historians use to refer to this term are explained, because there is no unanimity about what historical empathy is. This aspect will try to clarify in the following section, in which the nature of historical empathy is discussed, for which the three components proposed by Endacott and Brooks (2013) will be taken from the base: historical contextualization, perspective taking and affective connection. Once the theoretical framework is detailed, one descends to the field of practice, analyzing each specific experience that has been implemented in the classroom to work on historical empathy, and establishing conclusions common to all of them.

## **Key words:**

Historical empathy, historical thinking, historical contextualization, perspective taking, affective connection, active learning.

## **ÍNDICE:**

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EMPATÍA HISTÓRICA.....	4
a) Modelo de Peter Lee (2005) .....	4
b) Modelo de Levesque (2008) .....	6
c) <i>The Big Six, Historical Thinking Project</i> (2012) .....	7
3. LOS PRIMEROS INTENTOS DE INTRODUCIR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN EL CURRÍCULO.....	10
4. NATURALEZA DE LA EMPATÍA HISTÓRICA, ¿EN QUÉ CONSISTE?....	13
a) Contextualización histórica.....	14
b) Toma de perspectiva.....	17
c) Conexión afectiva.....	18
5. PUESTA EN PRÁCTICA DE EXPERIENCIAS PARA TRABAJAR LA EMPATÍA HISTÓRICA.....	22
6. ANÁLISIS DE LOS CASOS PUESTOS EN PRÁCTICA PARA TRABAJAR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN EL AULA.....	40
a) Importancia del diseño de las actividades.....	40
b) Temas que funcionan bien para trabajar la empatía histórica.....	42
c) Modelos de Progresión en el desarrollo de la empatía histórica de los alumnos.....	44
d) Capacidad de los estudiantes para realizar ejercicios de empatía histórica..	48
e) Implicación de los alumnos en las actividades.....	49
7. CONCLUSIONES.....	51
8. BIBLIOGRAFÍA.....	53

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El presente Trabajo Fin de Máster se trata de un estado de la cuestión de la empatía histórica, un metaconcepto fundamental dentro del pensamiento histórico. Por ello, para comenzar, es necesario detenernos en conocer qué es el pensamiento histórico, analizando tres los modelos propuestos más relevantes, y, dentro de ellos, el lugar que ocupa la empatía histórica. En segundo lugar, hablaremos de la introducción de la empatía histórica dentro de los currículos de Historia, y en este sentido, surgió un acalorado debate por definirla, problemática relacionada fundamentalmente con los excesos que suscita el propio término, y que todavía no se ha resuelto en la actualidad. Este problema va a tratar de solucionarse en el apartado siguiente mediante la comparación de lo que los distintos autores consideran que es la naturaleza de la empatía histórica. Para ello, se van a tomar como punto de partida los tres componentes propuestos por Endacott y Brooks (2013): contextualización histórica, toma de perspectiva y conexión afectiva.

Una vez abordado todo el apartado teórico sobre la empatía histórica, a partir de aquí se van a analizar las experiencias prácticas que se han puesto en funcionamiento en el aula de Historia para desarrollar esta capacidad. En primer lugar, se detallarán individualmente cada una de estas experiencias, explicando el contexto en el que se desarrollaron, su metodología y resultados. Tras ello, se expondrán una serie de conclusiones comunes a todas estas experiencias en base a los siguientes apartados: temas que funcionan bien para trabajar la empatía histórica; importancia de la instrucción en los ejercicios de empatía histórica; modelos de progresión en el desarrollo de la empatía histórica de los alumnos; capacidad de los estudiantes para realizar ejercicios de empatía histórica; e implicación de los alumnos en ejercicios de empatía histórica.

## **2. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EMPATÍA HISTÓRICA**

---

El desarrollo del pensamiento histórico por parte de los alumnos de secundaria es uno de los retos principales al que se enfrentan los docentes. Este hecho está estrechamente relacionado con el reciente impulso que ha adquirido la orientación académica problematizada que defiende que razonar históricamente se sitúa entre los objetivos de la enseñanza de la Historia, alegando que debería ocupar un lugar privilegiado en los currículos de Ciencias Sociales. Esta orientación rompe radicalmente con la concepción tradicional de la misma, en la que se entiende la asignatura como el aprendizaje de un corpus de conocimientos inalterable, basado en la autoridad de los libros de texto, y la mera transmisión de conocimiento directamente del docente a los alumnos, sin dar cabida a la reflexión y participación de estos últimos.

Pero, ¿qué es el pensamiento histórico? Podemos definirlo como el desarrollo por parte de los alumnos de las habilidades y métodos propios de la disciplina histórica para enfrentarse a ella, es decir, se va a desafiar a los alumnos a las grandes cuestiones de la Historia a través de los métodos que configuran el propio trabajo del historiador. Estas habilidades son los fundamentos sobre los que se erigen interpretaciones propias del pasado, fomentándose de esta manera que sean los propios alumnos quienes generen de forma autónoma una explicación histórica.

Además, estas herramientas se corresponden con una serie de metaconceptos o conceptos de segundo orden, como son el cambio y continuidad, la causalidad, la relevancia histórica, o la empatía histórica, entre otros. En este sentido, algunos autores han propuesto distintos modelos de pensamiento histórico en los que incluyen los metaconceptos que consideran fundamentales para que los alumnos logren desarrollar esta capacidad de pensar históricamente. Sin embargo, estos autores no han alcanzado la unanimidad al respecto de cuáles son esos metaconceptos necesarios para alcanzar dicha capacidad. Pero, lo que nos interesa subrayar en este trabajo es que sí que ha habido un acuerdo en situar la empatía histórica como uno de estos metaconceptos, ya que es incluido en todos los modelos propuestos. Para demostrar este hecho, a continuación se van a detallar tres modelos de pensamiento histórico en los que se contempla la importancia de la empatía histórica.

### **a. Modelo de Peter Lee (2005)**

En el intento de definir los distintos modelos de pensamiento histórico, es imprescindible detenernos en la propuesta de Peter Lee (2005), quien establece cinco metaconceptos, definidos como “conceptos clave de segundo orden que dan forma a la disciplina de la historia” (Lee, 2005, p. 41).

El primer metaconcepto que se propone en este modelo es el tiempo, medido a través de fechas, “que permiten a los estudiantes ordenar eventos y procesos pasados en términos de secuencia y duración” (Lee, 2005, p. 41). Sin embargo, los alumnos encuentran verdaderos problemas a la hora de comprender procesos prolongados en el tiempo al no moverse en un marco cronológico determinado. Otra de sus dificultades radica en su tardío desarrollo de la sensación de periodo histórico, ya que “los historiadores agrupan y dividen segmentos de tiempo no como fragmentos de tiempo sino como eventos, procesos y estados de cosas que parecen estar unidos desde ciertas perspectivas” (Lee, 2005, p. 42), es decir, crearon periodos de tiempo convencionales, vinculados a las ideas que proliferan en cada uno de estos periodos.

En segundo lugar, destaca la idea de cambio, que “generalmente se debe entender en términos de cambios en los estados de cosas; no es equivalente a la ocurrencia de eventos” (Lee, 2005, p. 44), es decir, se trata de un proceso largo y gradual que rompe con lo establecido y provoca el surgimiento de una realidad completamente distinta. Además, es necesario tener en cuenta que estos cambios se desarrollan en diferentes direcciones, aunque los alumnos tienden a considerar que se dirige hacia el progreso.

A continuación, se define el metaconcepto sobre el que se incide en este trabajo, la empatía histórica. Según su propio punto de vista, “implica mostrar que lo que la gente hizo en el pasado tiene sentido en términos de sus ideas sobre el mundo” (Lee, 2005, p. 46). Para ello, considera que es necesario un alejamiento de nuestra propia perspectiva del mundo, y, por el contrario, se deben reconstruir las perspectivas de figuras históricas del pasado en base a las evidencias que nos han llegado. De tal forma, aboga por un proceso meramente cognitivo, ya que se trata tanto de tener el conocimiento histórico sobre los procesos históricos, como de comprender su significado, pero, por el contrario, no defiende establecer una conexión emocional con la figura histórica que se está analizando en cuestión, aunque sí que debernos preocuparnos por ellas.

En cuarto lugar se sitúa el metaconcepto de causas, esto es, explicar los motivos que permitieron que sucediera o no un determinado acontecimiento histórico, para lo que se debe atender a “las relaciones entre una red de eventos, procesos y estados de cosas” (Lee, 2005, p. 52). No obstante, algunos alumnos tienen una comprensión equivocada, definiendo las causas como “entidades discretas, actuando de manera independiente entre sí” (Lee, 2005, p. 52). También suele pensarse erróneamente que no ha habido causas en el caso de que determinadas acciones tienen un resultado indeseado o simplemente no ha ocurrido nada.

Por otra parte, se considera fundamental el metaconcepto de la evidencia, que se refiere a la base empírica sobre la que se construye la Historia, los restos que nos han llegado de las épocas pasadas, por ejemplo fuentes primarias. Sin embargo, algunos estudiantes no se plantean que el conocimiento histórico surge de la evidencia, sino que simplemente viene dado de los libros de texto. Además, en el caso de enfrentar a los alumnos ante evidencias que exponen ideas totalmente contrarias sobre un mismo hecho histórico, los alumnos tienden a etiquetar a una de verdadera y otra de falsa, en vez de asumir la existencia de múltiples perspectivas. También surgen problemas al analizar las fuentes secundarias como evidencia, ya que toman las interpretaciones de los historiadores como un relato fiel de los hechos que acontecieron, sin dar cabida a una interpretación propia de dichos hechos.

Finalmente, en relación con el metaconcepto anterior se propone “historical account” o discursos históricos, cualquier tipo de informe o relato histórico realizado en base a las evidencias. De tal forma, “no puede haber una historia "completa" del pasado, solo relatos dentro de los parámetros que los autores establecen inevitablemente cuando deciden qué preguntas hacer” (Lee, 2005, p. 60), es decir, en la elaboración de estos relatos hay una carga subjetiva de fondo. En este sentido, es importante que los alumnos trabajen con distintos relatos sobre un acontecimiento concreto del pasado, analizándolos con una mirada crítica.

### **b. Modelo de Levesque (2008)**

Otro acercamiento al pensamiento histórico lo propone Levesque (2008), que considera que “las 'preguntas esenciales' son puertas al pensamiento sofisticado porque ayudan a los educadores a centrarse en lo que vale la pena saber al emplear un enfoque de resolución de problemas sobre el tema” (Levesque, 2008, p. 35). Y estas preguntas deben ser respondidas por los alumnos a través de la indagación. De tal forma, este autor planteó cinco preguntas que están relacionadas respectivamente con distintos conceptos que reflejan distintos procedimientos para enfrentarse a la historia, y son las siguientes.

1. “¿Qué es importante en el pasado? - Significación histórica
2. ¿Qué cambió y qué permaneció igual? - Continuidad y cambio
3. ¿Cambiaron las cosas para bien o para mal? - Progreso y declive
4. ¿Cómo damos sentido a las materias primas del pasado? - Evidencia
5. ¿Cómo podemos entender a los predecesores que tenían diferentes marcos morales? - Empatía histórica” (Levesque, 2008, p. 37).

### **c. *The Big Six, Historical Thinking Project (2012)***

Un último modelo a destacar es *The Big Six* propuesto por Peter Seixas y Tom Morton (2012) dentro del *Historical Thinking Project* de Canadá, que pretendía una renovación de la enseñanza de la Historia, rompiendo con la Gran Tradición, y, por el contrario, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos. Tal y como sugiere el propio nombre de este modelo, se formularon seis metaconceptos, que “vinculan el “pensamiento histórico” a las competencias en “alfabetización histórica, [...] y proporcionan la estructura que da forma a la práctica de la historia” (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012, p. 1-2).

El primero de estos metaconceptos es la significación histórica, que constituye la base de la enseñanza de la Historia, ya que, ante la imposibilidad de atender a todos los acontecimientos históricos del pasado, es necesario elegir los hechos que se consideran más relevantes, dejando fuera otros. En este sentido, dependiendo del tipo de enseñanza de la Historia que se busque, se elegirán unos acontecimientos determinados.

También defienden trabajar sobre la evidencia de las fuentes primarias, defendiendo que “los deshechos de la historia (...) son tesoros para el historiador” (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012, p. 2), ya que las fuentes son la base sobre la que se construye la Historia. A veces pueden surgir problemas en torno a la interpretación de estas fuentes, como la confrontación de fuentes contradictorias, tal y como se ha mostrado en el modelo de Lee (2005) anteriormente detallado. Pero, lo importante es enseñar a los alumnos a interpretar las fuentes con una mirada crítica.

En tercer lugar, estos autores hablan de la continuidad y el cambio. La idea de cambio es intrínseca a la Historia, ya que todo cambia constantemente hacia y nada permanece inmutable. Esta idea supone un alejamiento de la Historia como una cronología de acontecimientos históricos, rompiendo con el establecimiento de periodos históricos convencionales. Más bien, permite a los alumnos analizar las transformaciones que tienen lugar a lo largo de la Historia y que se manifiestan en diferentes dimensiones, como política, económica, social..., obteniendo una visión más compleja.

A continuación, proponen el metaconcepto de causa y consecuencia, muy relacionado con el anterior, ya que determinados hechos históricos son causa de grandes cambios del sistema. Esta es la dinámica propia de la Historia, ya que todos los acontecimientos históricos están interrelacionados, siendo consecuencia de los que le preceden y causa de los que le siguen. Sin duda, es un aspecto que los alumnos entienden a la perfección, y que es seguido por muchos docentes para explicar la Historia.



En lo que a este trabajo concierne, el siguiente metaconcepto propuesto es la perspectiva histórica, término utilizado indistintamente con empatía histórica, pero alejándolo de la mera empatía. Estos autores consideran que “el pasado es un país extranjero y, por ello, difícil de entender” (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012, p. 4). Sin embargo, es necesario comprender las decisiones de determinadas figuras históricas, en relación al contexto en el que se encuentran, y atendiendo a su propia perspectiva, diferenciándola del presente.

El último metaconcepto hace referencia a las dimensiones éticas de las interpretaciones históricas. Indudablemente es el más conflictivo, ya que implica que los alumnos juzguen críticamente determinados hechos del pasado, es decir, “se espera aprender algo del pasado que nos ayude a afrontar los retos éticos del presente” (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012, p. 4).

#### **d. Conclusiones sobre la empatía histórica dentro del pensamiento histórico**

En este apartado se han analizado tres modelos de pensamiento histórico, que incluyen distintos metaconceptos que consideran fundamentales para desarrollar esta capacidad. A continuación se detalla una tabla en la que se resumen los metaconceptos de cada uno de los modelos anteriores.

MODELOS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO		
LEE (2005)	LEVESQUE (2008)	HISTORICAL THINKING PROJECT (2012)
Tiempo	Significación histórica	Significación histórica
Cambio	Continuidad y cambio	Fuentes primarias
Empatía histórica	Progreso y declive	Continuidad y cambio
Causas	Evidencia	Causas y consecuencias
Evidencia	Empatía histórica	Perspectiva histórica
Discursos históricos	-	Dimensión ética de las interpretaciones históricas

Podemos afirmar que no hay unanimidad en establecer una lista concreta y definitiva de metaconceptos para lograr el desarrollo del pensamiento histórico por los alumnos, sino que cada autor propone una serie de conceptos diferentes, todos ellos enfocados al enfoque de la Historia a través de las herramientas propias de la disciplina. Pero, lo importante es que todos los autores incluyen en sus modelos la empatía histórica como un metaconcepto fundamental dentro del pensamiento histórico. Es desde este punto de partida del que se va realizar el presente trabajo, incidiendo en la importancia de la empatía histórica para pensar históricamente.

### **3. LOS PRIMEROS INTENTOS DE INTRODUCIR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN EL CURRÍCULO**

---

La enseñanza de la Historia tradicionalmente se ha caracterizado por la mera transmisión de conocimientos por parte del profesor hacia los alumnos, que debían memorizar una ingente cantidad de contenidos, sin dar cabida a otras metodologías en las que éstos fueran los protagonistas. No obstante, todo cambió en la década de los años 60 con el surgimiento de nuevas formas de hacer Historia que situaban a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el aprendizaje autónomo y la reflexión. Esto es lo que se conoce como la confrontación entre la Gran Tradición y la Nueva Historia.

Dentro de esta renovación de la didáctica de la Historia debemos situar los primeros pasos de la empatía histórica dentro de los currículos de Ciencias Sociales. Se va a tomar de base el estudio de Lee y Shemilt (2011) para tratar de reconstruir el recorrido de la empatía histórica en este sentido. Tal y como se ha comentado anteriormente, fue en los años 60 cuando por primera vez se intentó introducir la empatía histórica en las clases de Historia. Sin embargo, esta primera introducción fue ingenua debido a que en este tipo de ejercicios los alumnos debían preguntarse cómo se sentía la figura histórica en cuestión, haciendo hincapié en cuestiones afectivas, mientras que no se atendían los aspectos cognitivos pertinentes. De tal forma, desde sus inicios surgió un problema de definición en torno a qué es la empatía histórica. Con el paso de los años se ha intentado, sin fortuna, redefinir el término, pero, más que clarificar esta cuestión, surgió un acalorado debate en torno a dicho concepto que se mantiene vivo en la actualidad.

Gran parte de esta problemática está íntimamente relacionada con los excesos que suscita el propio término de empatía histórica, que suele confundirse con otros aspectos que difieren de lo que es propiamente el trabajo del historiador. Por ejemplo, una de estas confusiones surge en torno a la imaginación histórica, ya que se trata de una parte fundamental en este tipo de ejercicios de empatía histórica debido a que los alumnos deben poner en marcha su creatividad para pensar en las figuras históricas del pasado. A pesar de que en estos ejercicios es necesario tener en cuenta las fuentes disponibles para dar veracidad a las explicaciones históricas, en muchas ocasiones “la línea que separa la imaginación histórica de la invención literaria se erosionó con demasiada facilidad” (Lee y Shemilt, 2011, p. 39).

Otra de estas problemáticas se refiere a los problemas de interpretación que suscita el propio término de empatía histórica, fundamentalmente porque los alumnos suelen confundir erróneamente este término con el de simpatía. La diferencia es clara: “la empatía implica imaginar los pensamientos y sentimientos de otras personas desde sus propias perspectivas, mientras que la simpatía implica imaginarlos como si esos pensamientos y sentimientos fueran los nuestros” (Barton y Levstik, 2004, p. 206). De tal modo, el problema radica en que “cuando los estudiantes simpatizan con otros ellos sienten por ellos en vez de con ellos, de este modo proyectando sus sentimientos de tristeza o compasión en otra persona en vez de intentar entenderlos” (Endacott y Brooks, 2013, p. 46).

Toda esta problemática ha tenido una gran repercusión en torno al propio término de “empatía histórica”. “Los cursos de SHP (*School History Project*) popularizaron el tema “empatía” como una etiqueta para los intentos de los historiadores de comprender creencias, valores y prácticas pasadas y explicar acciones mediante la reconstrucción del razonamiento de medios y fines” (Lee y Shemilt, 2011, p. 39). Sin embargo, toda esta problemática de la que se viene hablando ha provocado que el propio término de empatía histórica haya sido constantemente criticado, y, frente a él, se hayan propuesto otras denominaciones:

Un concepto que suele utilizarse indistintamente junto al de empatía histórica es el de “toma de perspectiva”. Un ejemplo de ello lo vemos en los trabajos de Downey (1995, citado en Yilmaz, 2007) quien “define el término como la capacidad de comprender los marcos de referencia de los personajes históricos sobre la base de hechos y acontecimientos históricos sin tratar de identificar o simpatizar con sus sentimientos” (Yilmaz, 2007, p.332). En relación con ello, Davis considera que el término “empatía histórica” lleva a muchos malentendidos, y, por ello, defiende que su significado debe completarse con el de “toma de perspectiva” para mejorar su comprensión, pero no pretende abandonar el primer término.

Otra nomenclatura la aportaron Barton y Levstik (2004), quienes hablan de “reconocimiento de la perspectiva” al considerar que “el término *perspectivo* concuerda bien con las nociones intuitivas sobre los complejos elementos de los puntos de vista individuales, y porque la frase evita la implicación de que podemos “asumir” las perspectivas de los demás.” (p. 207).

Por el contrario, y frente a los anteriores, Endacott y Brooks (2013) criticaron a otros investigadores que sustituido el término de “empatía histórica” por “toma de perspectiva”, “reconocimiento de perspectiva” o “comprensión racional”, ya que considera que, aunque son una parte muy importante dentro de la empatía histórica, no son exactamente lo mismo.

De tal forma, a lo largo del presente capítulo se ha tratado de explicar cómo, desde que se insertó la empatía histórica en el currículo en los años 60, no se ha logrado definir de forma precisa en qué consiste dicho concepto. Esto se debe principalmente a los excesos que suscita el propio término, lo que provoca el surgimiento de nuevos términos alternativos. En este sentido, Lee y Shemilt (2011) se plantean la pregunta: ¿debería la empatía quedarse o salir del armario?, concluyendo que es necesario puntualizar más claramente qué es la empatía histórica, y los métodos utilizados para ponerla en marcha y evaluarla.

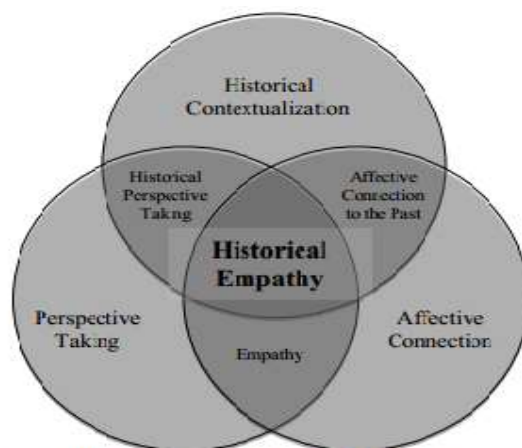
#### 4. NATURALEZA DE LA EMPATÍA HISTÓRICA, ¿EN QUÉ CONSISTE?

---

Podemos definir la empatía histórica como la capacidad de comprender por qué las personas en el pasado actuaron de una determinada manera. Este aspecto es defendido por todos los estudiosos del tema. Sin embargo, tal y como se ha adelantado en el apartado anterior, desde sus inicios dentro de los currículos de Historia, el concepto de “empatía histórica” ha suscitado una enorme polémica, cuyo núcleo se sitúa concretamente en la naturaleza del mismo, ya que se han propuesto distintos aspectos que es necesario tener en cuenta para llegar a desarrollar la empatía histórica.

Para tratar de clarificar esta cuestión se va a tomar de base el modelo conceptual de la empatía histórica propuesto por Endacott y Brooks (2013), compuesto por tres factores que se interrelacionan (Ver Ilustración 1). La elección de este modelo se debe fundamentalmente a que integra todos los aspectos que se han tenido en cuenta para analizar el concepto de empatía histórica dentro de esta polémica que suscita.

Estos componentes son los siguientes: en primer lugar, la contextualización histórica, que incluye tanto una comprensión del contexto general de la época (político, económico, social, cultural...), como de los acontecimientos particulares que en ella tienen lugar. En segundo lugar, la toma de perspectiva, que supone “la comprensión de experiencias, principios, posiciones, actitudes y creencias anteriores vividas por otra persona para comprender cómo esa persona podría haber pensado sobre la situación en cuestión” (Endacott y Brooks, 2013, p. 43). Finalmente, y en tercer lugar, la conexión afectiva, es decir, quien estudia una figura histórica también tiene que ponerse en su piel para ver cómo sentía. De tal modo, estos autores consideran que para desarrollar la empatía histórica es necesario atender tanto a factores cognitivos, esto es, la contextualización histórica y la toma de perspectiva, como también a los afectivos, que, como su nombre bien indica, es la conexión afectiva.



*Figure 1: Visual Conceptualization of Historical Empathy*

---

**Ilustración 1: Componentes de la empatía histórica, en Endacott y Brooks, 2013, p. 44.**

A partir de este esquema que se acaba de presentar se va a tratar de dilucidar toda esta polémica surgida en torno al concepto de empatía histórica. Seguidamente, se va a detallar en qué consiste más profundamente cada una de estas dimensiones y cómo son tenidas en cuenta por los distintos autores en sus intentos de definir este concepto.

### **a. Contextualización histórica**

Todos los historiadores y estudiosos del tema están de acuerdo en que la contextualización histórica es una condición *sine qua non* se podría lograr el desarrollo de la empatía histórica. Es decir, hay unanimidad en afirmar que es necesario tener en cuenta el contexto a la hora de explicar las acciones de las figuras históricas del pasado, ya que éstas sólo se pueden entender en los términos del mundo en el que vivió. Sin embargo, la controversia surge al explicar en qué consiste dicha contextualización histórica, ya que los autores defienden tener en cuenta distintos tipos de contextos. Estas diferentes interpretaciones acerca de qué es el contexto van a ser comentadas a continuación.

La mayor parte de autores relacionan la contextualización histórica con el contexto fáctico, en referencia a “la situación particular en la que se encuentran las personas” (Lee, 2005, p. 48), es decir, son los acontecimientos y hechos concretos que tienen lugar a una pequeña escala. En este sentido, Endacott y Brooks (2013) defienden que se trata “del conocimiento de los eventos que llevan a la situación histórica y otros eventos relevantes que están ocurriendo concurrentemente” (p. 43). De hecho, estos autores diseñaron un modelo instruccional para trabajar la empatía histórica, y dentro de él, establecieron una primera fase dedicada a introducir a los alumnos en una situación histórica determinada. El propio Endacott (2010) realizó un estudio en el que eligió tres eventos del pasado, relacionados con tres figuras históricas con las que los alumnos debían empatizar: la postura de George Mason en la Convención Constitucional, la de Thomas Jefferson ante la compra de Luisiana de 1803, y la de James Madison en la guerra de 1812. Esta concepción también es defendida por Domínguez (1986) cuando afirma que “para comprender la decisión de Felipe II de enviar a Flandes al Duque de Alba en 1567, el historiador debe considerar la situación según la vería Felipe II, sus intenciones y los medios a su disposición para alcanzar tales fines” (p. 2). De nuevo, se refiere a este contexto fáctico en su investigación piloto sobre la Revolución Francesa, en la que propone estudiar el acontecimiento tras la jornada del 14 de julio cuando Luis XIV viaja a París para encontrarse con Bailly y Lafayette. Asimismo, Levesque (2008) recupera la descripción de la situación particular que vivían los judíos en los campos de concentración nazis a partir de la obra *Si esto es un hombre* de Primo Levi (1947).

Otros autores establecen una correlación entre el contexto y las ideas y creencias de la época, defendiendo la necesidad de un “profundo entendimiento de las normas sociales, políticas y culturales del periodo de tiempo bajo investigación” (Endacott y Brooks, 2013, p. 43). De tal forma, consideran que “los actores históricos no vivían ni pensaban en el vacío; tenían sus posiciones profundamente imbuidas de componentes socioculturales, raciales, étnicos, de clase y de género” (Levesque, 2008, p. 150). Para lograr un entendimiento de estas ideas de la época por parte de los alumnos, es imprescindible que estos se despojen de una mirada presentista, dando sentido a estas ideas del pasado sólo en sus propios términos. Barton y Levstik (2004) proponen dos buenos ejemplos en esta dirección: por un lado, el papel de la mujer en la sociedad, ante lo que “reconocieron que era la expectación del comportamiento apropiado para las mujeres lo que había cambiado con el tiempo, no simplemente las modas o los patrones de comportamiento” (p. 214), y por otro lado, las pruebas de brujería de Salem, acusaciones que sólo se pueden entender de acuerdo a las creencias de esa época.

Sin embargo, un tercer grupo de autores alega que, a pesar de la existencia de creencias generalizadas en una sociedad no podemos reducirla a esto, sino que, más bien, en una misma sociedad hay diversidad de perspectivas, en relación al grupo social de pertenencia. Como consecuencia de ello, muchos autores hablan de contexto del grupo. Esta es la postura de Lee (2005) al defender que es preciso “comprender las ideas, creencias y valores con los que diferentes grupos de personas en el pasado dieron sentido a las oportunidades y limitaciones que formaron el contexto en el que vivían y tomaron decisiones sobre qué hacer” (p. 46).

Incluso algunos autores llevan esta idea mucho más lejos al poner el foco de atención en la figura histórica que es objeto de estudio. Esta perspectiva “implica mostrar que lo que la gente hizo en el pasado tiene sentido en términos de sus ideas sobre el mundo” (Lee, 2005, p. 46), por lo que “debemos centrarnos en lo que intentaban lograr, la naturaleza de sus creencias, actitudes y conocimientos” (Barton y Levstik, 2004, p. 208). De nuevo debemos apelar al ejemplo propuesto por Domínguez (1986) sobre el envío del Duque de Alba a Flandes, pero, en este caso, se pregunta: ¿qué intentaba conseguir?, ¿qué creencias le llevaron a hacerlo? En este sentido, también podemos aludir al estudio anteriormente mencionado de Endacott (2010) sobre Mason, Jefferson y Madison que exponían sus ideas en los acontecimientos en los que participaron.

Por otra parte, una interpretación que difiere enormemente de las anteriores propuestas es la que proporcionan aquellos historiadores que definen la contextualización histórica a través de los grandes conceptos que le dan sentido a un periodo concreto del pasado, lo que se conoce como conceptos de primer orden. A este respecto, destaca la aportación de Jesús Domínguez (1986), quien considera que, al implicarse en un determinado ejercicio sobre empatía histórica, los alumnos deben asimilar los conceptos históricos propios de la época sobre la que se realiza dicho ejercicio, y para ello, “tienen a su disposición un aparato conceptual elaborado en el



presente que les permite construir un modelo mental distinto al suyo propio, del modelo mental del presente” (Domínguez, 1986, p. 3). Tomando de nuevo su ejemplo sobre el envío del Duque de Alba a Flandes de parte de Felipe II en el contexto de la guerra de los Ochenta Años, considera que no se entiende sin explicar “por qué en el siglo XVI una cuestión de diferencias religiosas entre un rey y sus súbditos se pudo convertir en un auténtico problema de estado” (Domínguez, 1986, p. 2).

Sin embargo, en muchas ocasiones, la creación de estos conceptos de primer orden está supeditada a la reafirmación de identidades sociales, ya que cuando desde el presente hacemos un análisis del pasado “se reflejan las creencias en las que hemos sido socializados como miembros de grupos culturales” (Barton y Levstik, 2004, p. 219). Como resultado de ello, algunos autores defienden que es necesario tener en cuenta el contexto contemporáneo o actual desde el que se estudia el pasado, debido a que “la contextualización no podría ser completa (o al menos adecuada) sin una consideración cuidadosa de quienes estudian el pasado, es decir, nosotros mismos” (Levesque, 2008, p. 151). En este sentido, Barton y Levstik (2004) detallan la experiencia de un grupo de estudiantes afroamericanos durante un seminario sobre prejuicios raciales en el que se quejaron de la escasa atención prestada a este tema durante las clases de Historia. No obstante, este ejemplo no cumple con la tónica general, sino que, por el contrario, la gran mayoría de las personas “nos cuesta más pensar en nuestro comportamiento cultural e históricamente situado; simplemente hacemos las cosas de forma normal” (Barton y Levstik, 2004, p. 219).

Ya para concluir, podemos afirmar que el contexto es parte esencial a tener en cuenta en los ejercicios de empatía histórica, incluso lo podemos situar como su punto de partida, ya que es imprescindible situarnos en el tiempo y espacio, más amplio o concreto, para posteriormente comprender las acciones que llevaron a cabo determinados sujetos históricos. Sin embargo, como se ha intentado mostrar a lo largo de este apartado, los distintos autores que han reflexionado al respecto difieren en el sentido que le dan a la misma.

Además, dicha contextualización histórica se trata de uno de los factores cognitivos que componen la empatía histórica. De tal forma, está íntimamente relacionada con los contenidos históricos sobre los que se sustenta un ejercicio de este tipo, por lo que, previamente a participar en ejercicios en los que se desarrolle la empatía histórica, es necesario acercar a los alumnos a estos contenidos, otorgándoles de esta manera un marco sobre el que trabajar.

## **b. Toma de perspectiva**

Un segundo componente que Endacott y Brooks (2013) incorporan en su modelo de empatía histórica es la toma de perspectiva. La introducción de este componente puede sonar paradójica, ya que, como se ha comentado anteriormente, algunos historiadores utilizan indistintamente los términos “toma de perspectiva” y “empatía histórica”, defendiendo que aluden a una misma cuestión. No obstante, en el presente trabajo se va abordar la toma de perspectiva histórica de forma específica como uno de los elementos fundamentales que integran la empatía histórica.

El problema que surge en este sentido es que no hay ningún autor que defina de forma precisa lo que es la toma de perspectiva histórica. Este hecho provoca que los aspectos que son tenidos en cuenta al analizar este componente interfieran con los otros dos componentes, es decir, se entremezcla tanto con los aspectos tratados en el apartado anterior (contextualización histórica), como en el posterior (conexión afectiva).

Al igual que la empatía histórica, el objetivo que se pretende conseguir con la toma de perspectiva es explicar las acciones y decisiones que llevó a cabo una determinada figura histórica del pasado. Sin embargo, la diferencia entre ambas es que la toma de perspectiva histórica tiene una dimensión más personal al incidir en las experiencias, intereses y perspectivas de la figura histórica en cuestión. En este sentido, Endacott y Brooks (2013) definen la toma de perspectiva como “la comprensión de experiencias, principios, posiciones, actitudes y creencias anteriores vividas por otra persona para comprender cómo esa persona podría haber pensado sobre la situación en cuestión” (p. 43).

De tal forma, en muchas ocasiones, para alcanzar la toma de perspectiva lo que se hace es reconstruir las experiencias personales vividas previamente por el personaje histórico sobre el que se trabaja. El propio Endacott (2010) afirma que “los estudiantes utilizan las pruebas de origen y las experiencias personales para comprender mejor las situaciones difíciles” (p. 6).

Pero, también es necesario conocer cuál era la visión del mundo que tenía dicha figura histórica y qué intereses tenía en el mismo. En su distinción de tres tipos de contextos a tener en cuenta para trabajar la empatía histórica en general, Levesque (2008) defiende, para desarrollar la toma de perspectiva histórica, se debe atender al contexto personal de la figura histórica en cuestión, que hace referencia a “las creencias internas, las perspectivas y el entorno del autor de la fuente” (p. 150).

Para conseguir un acercamiento tanto a las experiencias como a la perspectiva de un personaje histórico, es fundamental bucear en las fuentes primarias, especialmente los escritos de la propia figura histórica, o también de sus contemporáneos. En ellos, “el aprendiz no sólo debe interpretar la información contextual, sino también las decisiones tomadas por personas reales en el pasado” (Endacott, 2010, p. 10), y “para comprender su significado particular, es necesario atribuirlos a sus autores a la luz de su propio conjunto de mentalités” (Levesque, 2008 p. 150).

Sin embargo, a este respecto surge una gran problemática, y es que en muchas ocasiones los estudiantes tienen serias dificultades para interpretar la mentalidad de una figura histórica detrás de sus escritos. Incluso puede darse el caso que en dichas fuentes no aparezcan menciones a estas mentalidades, simplemente porque la figura histórica en cuestión la desconocía. Para tratar de paliar esta complicación, se debe recurrir a diversas fuentes que proporcionen un amplio abanico de información sobre una figura histórica, fundamentalmente sus experiencias previas y perspectivas personales, que sirva de base para trabajar la toma de perspectiva.

Pero, además de tener en cuenta las experiencias personales y la mentalidad de las figuras históricas, cabe preguntarse: ¿se debería atender a los aspectos afectivos? Anteriormente se ha adelantado que algunos aspectos que se tienen en cuenta para desarrollar la toma de perspectiva coinciden con la conexión afectiva, el apartado siguiente en el que se tratará de responder a esta cuestión.

### **c. Conexión afectiva**

Endacott y Brooks (2013) exponen que “la empatía histórica es el proceso de compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes con figuras históricas para comprender y contextualizar mejor sus experiencias, decisiones o acciones vividas” (p. 41). De tal forma, consideran que, además de los factores cognitivos mencionados en los apartados anteriores, como son la contextualización histórica y la toma de perspectiva, también es necesario atender a los factores afectivos. De hecho, el propio Endacott (2010) expuso que el mantenimiento del término “empatía histórica”, frente a otras denominaciones propuestas, supone que la afectividad es importante en este sentido. A este respecto han desarrollado dos propuestas muy interesantes.

La primera de estas propuestas hace referencia a la necesidad de atender a los aspectos emocionales de una figura histórica para comprender las acciones que llevó a cabo, lo que responde a la pregunta final del apartado anterior. Esta afirmación resulta obvia, ya que “para explicar acciones y decisiones es necesario no sólo hacerse cargo del contexto (material, social, económico, político, ideológico, religioso...), sino también de los aspectos emocionales de los personajes implicados, en la medida que los humanos hacen frente a las circunstancias tanto desde sus interpretaciones racionales, como desde sus reacciones emocionales (...), ya que lo emocional es una parte importante -a veces, decisiva- de las decisiones y acciones humanas” (Paricio, 2019, p. 338).

Por otro lado, la segunda de sus propuestas consiste en que “para entablar una empatía con otras personas, hay que compartir la naturaleza afectiva de su situación y utilizar los procesos cognoscitivos para comprender cómo su reacción afectiva moldearía su pensamiento” (Endacott, 2010, p. 9). De este modo, es necesario recrear la situación emocional de una figura histórica para comprender las acciones que llevó a cabo, esto es, ponerse en su piel para conocer cómo sentía.

Esta idea ya había sido planteada a mediados del siglo XX por Collingwood cuando acuñó el término *Re-enactment* para referirse al razonamiento histórico, puesto que consideraba que la empatía histórica se logra al recrear en nuestra propia cabeza los pensamientos y emociones que llevaron a una persona a actuar en el pasado, a la vez que establece un juicio de valor sobre el mismo. En este sentido, este autor afirmó que:

“El conocimiento histórico es el conocimiento de lo que la mente ha hecho en el pasado, y al mismo tiempo es rehacer esto, la perpetuación de los actos pasados en el presente. Su objetivo, por lo tanto, no es un mero objeto, algo fuera de la mente que sabe; es una actividad de pensamiento, que solo puede conocerse en la medida en que la mente conocedora lo recrea y se conoce a sí mismo” (Collingwood, 2004, citado en Levesque, 2008, p. 143).

Esta postura es seguida actualmente por numerosos historiadores, por ejemplo Levesque (2008), quien alega que “la única forma posible de comprender más sobre los actores pasados es recrear mentalmente, imaginar cómo sería estar en su posición” (p. 147). En esta dirección también se encuentra la definición de empatía histórica propuesta por Yilmaz (2007): “la habilidad de volver a representar el pensamiento de un agente histórico en la propia mente o la capacidad de ver el mundo tal como lo veían las personas en el pasado sin imponer los valores de hoy en el pasado” (p. 331).

Además, los defensores de esta concepción alegan los enormes beneficios que suscita la implicación emocional en este tipo de ejercicios de empatía histórica, fundamentalmente un aumento de la motivación de los alumnos por llevar a cabo la tarea. Este hecho es consecuencia de que, a pesar de que no se puede volver a repetir el contexto en el que se desarrolló una acción o las ideas que tenía la figura histórica que tomó la decisión, por el contrario, las emociones son inherentes al ser humano. Por lo tanto, desde el presente los alumnos pueden conectar, en cierta manera, con las figuras históricas del pasado debido a que éstos pueden comparar las emociones de dichas figuras del pasado respecto a sus propias emociones personales que ellos mismos han vivido a lo largo de su vida.

En este sentido, el propio Endacott (2010) determinó distintas reacciones emocionales que tuvieron sus alumnos en su estudio sobre la empatía histórica en base a las figuras históricas de Mason, Jefferson y Madison. Estas reacciones son las siguientes: la confrontación entre los principios de la figura histórica que analizaban y sus propios principios personales; la oportunidad del personaje histórico de actuar; el miedo al fracaso; la preocupación por las relaciones con otras personas como consecuencia de la toma de decisiones; y la responsabilidad que conlleva dicha toma de decisiones.

Sin embargo, esta segunda propuesta ha suscitado una enorme polémica, ya que gran parte de historiadores defienden que en los ejercicios de empatía histórica no se debe tener en cuenta la recreación de emociones que experimentó una figura histórica al tomar una decisión en el pasado.

Barton y Levstik (2004) definieron la empatía histórica como “una herramienta “cognitiva” o “intelectual”, que tiene poco que ver con los sentimientos o el afecto, salvo en la medida en que consideramos racionalmente las emociones de las personas en el pasado cuando tratamos de explicar sus acciones” (Barton y Levstik, 2004, p. 228). De tal modo, estos autores están en conformidad con la primera propuesta de Endacott y Brooks (2013), ya mencionada anteriormente. Sin embargo, reniegan de la segunda propuesta al considerar que la empatía histórica “no implica identificación, no depende de imaginarse a sí mismo en el lugar de los demás, y no implica una respuesta emocional, el objetivo es la comprensión racional” (Barton y Levstik, 2004, p. 208). Es por ello por lo que acuñaron el término de “reconocimiento de la perspectiva” para referirse a la empatía histórica.

Los detractores de esta propuesta advierten de los enormes riesgos que pueden surgir como consecuencia de ello. Por una parte, exponen que ponernos en la piel de determinadas figuras históricas es una ilusión, ya que “los sentimientos y las emociones llevan una carga cognitiva” (Lee y Shemilt, 2011, p. 41), y, como estos aspectos cognitivos no se pueden repetir, es imposible compartir los mismos sentimientos de las figuras históricas del pasado. También alegan al presentismo al considerar que, en vez de entender las emociones en su contexto, los estudiantes simplemente tienden a imprimir su propia visión de los hechos desde el presente.

Pero, la crítica más feroz viene a decir que “ponerse en la piel” de una determinada figura histórica se trata de una concepción muy alejada de lo que es el trabajo del historiador propiamente dicho. Los historiadores simplemente intentan de comprender las acciones que llevaron a cabo determinados personajes históricos, tratando de ser lo más objetivos posible, por lo que deben dejar de lado conexiones personales con los actores que son objeto de estudio, es decir, no deben amarlos ni odiarlos, solamente estudiarlos. Por ello, como expone Paricio (2019), recrear las emociones de una figura histórica del pasado “contradice la distancia crítica y la conciencia de distancia cultural que es propia del historiador” (p. 338). De tal forma, si uno de los objetivos de los ejercicios de empatía histórica es que los alumnos logren pensar históricamente, ¿qué sentido tiene que éstos se “pongan en la piel” de las figuras históricas del pasado?

## 5. PUESTA EN PRÁCTICA DE EXPERIENCIAS PARA TRABAJAR LA EMPATÍA HISTÓRICA

No cabe duda de la importancia de la empatía histórica para lograr el desarrollo de la capacidad de pensar históricamente por parte de los alumnos, por lo que se hace necesario implementar ejercicios de este tipo en el aula de Ciencias Sociales. Habiendo analizado en los apartados anteriores las cuestiones teóricas que impregnan la empatía histórica, en el presente apartado se va a descender al terreno puramente práctico. Para ello, se van a analizar las muy diversas experiencias puestas en práctica en las aulas de secundaria en este sentido.

Como punto de partida, se detallan los elementos comunes más representativos de las experiencias analizadas. Esto se va a materializar en las tres tablas comparativas siguientes, en referencia a los temas, métodos y participantes de todas las experiencias.

TEMA	
Conquista de la Valencia musulmana en 1238	Sáiz (2013)
Ceremonias de curación en relación a creencias religiosas	Perikleous (2019)
Educación espartana	Perikleous (2011)
Conquista de Bretaña por Claudio	Lee y Ashby (2001)
Ley contra los esclavos romana	Lee y Ashby (2001)
Ordalías	Lee y Ashby (2001)
	Berti (2009)
Evacuación holandesa a Suecia	Virta y Kouki (2014)
Lanzamiento de la bomba atómica de EEUU sobre Japón en 1945 (IIGM)	Doppen (2000)
	Yeager y Doppen (2001)
	Ogawa (2000)
Batalla de Galípoli de 1915 (IGM)	Davison (2012)
Holocausto	Riley (2001)
Segregación racial de afroamericanos	McKenzie (2015)
	Sweeney (2018)

Campos de concentración estadounidenses para internar a japoneses como consecuencia del ataque a Pearl Harbor (IIGM)	Roberts (2019)
Monarquía hispánica en tiempos de Felipe II	Guillén (2016)
Guerra Civil finlandesa de 1918 (IGM)	Rantala (2015)
Batalla Montfaucon de 1918 (IGM)	Sweeney (2018)
Evolución de la ciudad Blackaburg	Sweeney (2018)

MÉTODO	
Explicación por parte del docente	Sáiz (2013)
	Perikleous (2019)
	Ogawa (2000)
	Roberts (2019)
	Guillén (2016)
Utilización de fuentes primarias	Perikleous (2011)
	Lee y Ashby (2001)
	Berti (2009)
	Virta y Kouki (2014)
	Doppen (2000)
	Yeager y Doppen (2001)
	Ogawa (2000)
	Riley (2001)
	McKenzie (2015)
	Roberts (2019)



Utilización de fotografías o caricaturas	Davison (2012)
	McKenzie (2015)
	Roberts (2019)
Visualización de documentales, vídeos o programas de televisión	Ogawa (2000)
	Davison (2012)
	Riley (2001)
	McKenzie (2015)
	Guillén (2016)
Análisis de registros estadísticos de la población	McKenzie (2015)
	Guillén (2016)
Escuchar la conferencia de un historiador	Davison (2012)
	Guillén (2016)
Participación en debates	Doppen (2000)
	Roberts (2019)
Historia Oral	Ogawa (2000)
	Roberts (2019)
Simulación	Davison (2012)
	Rantala (2015)
Visualización 3D de lugares históricos	Sweeney (2018)

PARTICIPANTES		
DE UN ÚNICO CURSO	11-12 años	Ogawa (2000)
	13-14 años	Sáiz (2013)
		Guillén (2016)
	14-15 años	Doppen (2000)
		Yeager y Doppen (2001)
	16-17 años	McKenzie (2015)
		Rantala (2015)
DE VARIOS CURSOS	7-9 años	Roberts (2019)
	9-12 años	Perikleous (2011)
		Perikleous (2019)
	7-14 años	Lee y Ashby (2001)
	14-16 años	Davison (2012)
	16-19 años	Virta y Kouki (2014)
	8-25 años	Berti (2009)

Las tablas anteriores sirven para establecer puntos comunes entre las distintas experiencias educativas en torno a la empatía histórica. Pero, también es necesario detenernos individualmente en cada una de estas experiencias. Para ello, se va a tener en cuenta el contexto de implementación del ejercicio, el tema sobre el que se trabaja, la estrategia de enseñanza-aprendizaje y los resultados obtenidos, fundamentalmente.

### **a. Sáiz (2013) trabaja la Conquista cristiana de Valencia a través de la explicación del docente**

Una de las experiencias realizadas en el terreno nacional fue llevada a cabo por Sáiz, quien, alejándose de la historia política y del concepto ampliamente utilizando de “reconquista”, pretendía reivindicar la historia social del periodo medieval en la Península Ibérica. Logró este propósito a través de la puesta en práctica de un ejercicio de empatía histórica centrado en la conquista cristiana de la Valencia musulmana. Dicho ejercicio fue implementado en dos centros públicos de la propia ciudad de Valencia, concretamente en tres grupos de 2º de la ESO, con unos 50 estudiantes involucrados de entre 13 y 14 años.

El punto de partida es la explicación por parte del docente de este acontecimiento histórico, atendiendo al contexto de la época, al propio proceso de conquista, a la variopinta sociedad que vivía en la ciudad... Tomando esta explicación como referencia, cada alumno individualmente debía escribir un breve ensayo en primera persona sobre un personaje que hubiera participado de ese acontecimiento. Primero deben elegir entre los distintos perfiles sociales que había en la Valencia de ese momento: noble, clérigo, campesino, artesano, mercader, musulmán o judío. Posteriormente, deben contextualizarlo temporal y espacialmente, es decir, darle nombre, indicar el año de nacimiento y la procedencia; explicar de qué trabaja y cómo es su vida cotidiana; y también cómo se relaciona con el resto de grupos sociales.

Como resultado de esta experiencia, la mayoría de los alumnos escribieron en primera persona, bien como protagonista o testigo de los hechos, y también contextualizaron correctamente el ejercicio. Se trabajaron todos los perfiles sociales, aunque fundamentalmente predomina la elección de las clases populares. Diez alumnos escribieron sobre personajes musulmanes. A excepción de estos, el resto de alumnos hizo una elección mecánica en la procedencia de sus personajes, optando por los territorios que se proponían en el enunciado. De acuerdo con los niveles de comprensión empática que estableció Sáiz (2013) para este ejercicio, únicamente cinco alumnos se situaron en el nivel más elaborado, la empatía histórica contextualizada, mientras que de los restantes, la mayoría se ubicaron en el nivel de comprensión baja, manifestando comentarios de corte presentista.

### **b. Perikleous (2011) trabaja instituciones pasadas (educación espartana y trabajo infantil en Chipre) a partir de fuentes primarias**

Perikleous (2011) puso en práctica una experiencia de empatía histórica en una escuela primaria de Nicosia, Chipre. Con el propósito de analizar la progresión de las ideas de empatía histórica de los estudiantes, en su estudio participaron 32 alumnos de tres grupos de edad, de entre 9 y 12 años, por lo que abarca todos los cursos de la escuela formal.

En cuanto al diseño del ejercicio, se propusieron dos tareas que abordaban el tema de las instituciones sociales pasadas: “la tarea uno pidió a los estudiantes que explicaran la educación de los niños en la antigua Esparta, mientras que la tarea dos les preguntó sobre el trabajo infantil a principios del siglo XX en Chipre” (Perikleous, 2011, p. 233). Cada alumno tenía que realizar una de estas dos tareas, para lo que se disponía de un texto acompañado de preguntas guía, entregadas progresivamente a los alumnos, con la finalidad de que no interfirieran las respuestas entre sí.

Para evaluar los resultados de los alumnos, como se detallará posteriormente, se estableció un modelo de progresión con distintos niveles de empatía histórica que alcanzaban los alumnos. Podemos afirmar que sí que hubo una progresión en referencia a la edad en el caso de la primera tarea sobre la educación espartana. Esto se debe a que el tema propuesto es habitualmente tratado en los distintos cursos de Historia, por lo que los alumnos van progresivamente adquiriendo un conocimiento sustantivo. Por el contrario, esta progresión no tuvo lugar en la tarea de trabajo infantil al ser un tema tan trabajado en el aula.

Precisando más en profundidad los niveles que alcanzan los alumnos en estas tareas, algunas de las respuestas de los alumnos tuvieron un corte presentista al interpretar estas instituciones desde la perspectiva actual. Fundamentalmente primó la idea de un pasado deficitario, ya que los alumnos tendían a considerar estas instituciones pasadas como inferiores respecto a las actuales, pero realmente este déficit lo establecían más en términos de situación que de ideas, concretamente en referencia a la guerra en Esparta y la pobreza en Chipre. Conviene señalar que esta idea de inferioridad fue menor en la tarea de educación espartana debido a que la forma de vida de los espartanos era considerada ejemplar por los grecochipriotas. Finalmente, casi todos los alumnos en ambas tareas llegaron al nivel de restricciones debidas a la situación. Como consecuencia de todo ello, a través de esta experiencia se vio que estos alumnos no desarrollaron ideas consistentes sobre la empatía histórica, lo que según Perikleous (2011) tiene como causa principal “la falta de atención del sistema educativo grecochipriota al desarrollo de la comprensión de segundo orden en la historia de los estudiantes” (p. 241).

### **c. Perikleous (2019) trabaja la curación en relación con las creencias religiosas a través de su descripción**

Unos años más tarde, el propio Perikleous (2019) volvió a poner en práctica otra experiencia sobre empatía histórica, pero, en este caso, con una muestra mucho más amplia, de 68 alumnos de entre 9 y 12 años pertenecientes a dos escuelas primarias de Nicosia, Chipre.

El tema objeto de estudio son las “ceremonias de curación relacionadas con creencias religiosas” (Perikleous, 2019, p. 200). Para ello, se estipularon cuatro tareas, cada una de ellas relacionadas a una práctica concreta, por un lado, dos de ellas se referían a prácticas pasadas, concretamente de los griegos y mayas, y por otro lado, las otras dos relacionadas con prácticas actuales, como cristianos y musulmanes. Para comenzar cada tarea, disponían de una descripción de la ceremonia, para lo que los docentes “proporcionaron información sobre cómo se realizó la ceremonia y cómo ayudó a las personas enfermas según el grupo en cuestión” (Perikleous, 2019, p. 200). Tras haber comprendido dichas descripciones, los alumnos fueron sometidos a entrevistas semiestructuradas en base a ocho preguntas idénticas para todas las tareas.

En las respuestas de los estudiantes podemos observar “ocho tipos de explicaciones en términos de cómo los estudiantes explicaron la elección de la práctica: formas de vida, creencias, conocimiento e intenciones, falta de otras opciones, déficit en términos de ideas, conocimientos y medios disponibles, no explicaciones, falta de información, y códigos menores” (Perikleous, 2019, p. 201). De estas explicaciones, las más utilizadas fueron las creencias y déficits, mientras que las formas de vida resultaron ser las menos utilizadas, ya que en pocas ocasiones los alumnos explicaron estas prácticas sociales en referencia al grupo social en el que se inserta. Además, se puede observar un patrón de progresión de la edad en relación a la explicación por creencias, mayormente utilizado por los alumnos de cursos superiores. En relación con esto, contrariando investigaciones anteriores, este estudio demuestra que todos los grupos de edad hacen referencia a las creencias de un grupo social para explicar sus prácticas, lo que se debe fundamentalmente a que en las descripciones proporcionadas se mencionaba este componente religioso.

#### **d. Lee y Ashby (2001) utilizan las fuentes primarias para trabajar la Conquista de Bretaña por Claudio, la ley contra los esclavos y las Ordalías**

Lee y Ashby (2001) recogen la experiencia del trabajo de empatía histórica que ellos mismos desarrollaron junto a Dickinson en el Proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) entre 1991 y 1996. En dicha experiencia participaron 320 estudiantes de entre 7 y 14 años, pertenecientes a 9 escuelas de Reino Unido.

Se trataba de escribir un breve ensayo que diera respuesta a tres tareas que se planteaban. “El primer conjunto de tareas preguntó sobre una acción particular, iniciada por un agente: ¿por qué Claudio había decidido invadir Gran Bretaña en el año 43 d. C.?” (Lee y Ashby, 2001, p. 28). Las otras dos tareas se centraron más en instituciones: por un lado, la segunda atiende a la ley romana de esclavos, para lo que se parte de la historia de Pedanius, un señor asesinado por uno de sus esclavos; y por otro lado, la tercera al tema de las ordalías, es decir, a través de un juicio por prueba averiguaban quien había cometido un delito. Para explicar ambas instituciones, primero, se les

proporcionó los alumnos una serie de materiales que explicaran esta práctica y el contexto de la época, fundamentalmente fuentes primarias, como un juicio concreto de la época o un fragmento donde se explica la historia de Pedanius.

A través de los ensayos de los estudiantes podemos observar como la mayoría de ellos explicaron las instituciones pasadas en términos de déficit, fundamentalmente “déficit moral, manteniendo que los romanos no sabían sobre Dios y Jesús” (Lee y Ashby, 2001, p. 30). Además, puede observarse una progresión con la edad ya que los estudiantes más mayores explicaron estas instituciones en relación a las creencias de la época en la que se desarrollaron.

Por otro lado, se prestó mayor atención a los alumnos más jóvenes (7-8 años), pertenecientes al segundo grado, quienes fueron sometidos a entrevistas para ver su nivel de empatía histórica. Un pequeño porcentaje de ellos analizaron las instituciones pasadas en relación al contexto en el que se insertaban, lo que indica “lo equivocado que sería para los maestros tener bajas expectativas de los niños pequeños” (Lee y Ashby, 2001, p. 37). Por el contrario, una amplia mayoría las analizaron en términos de déficit. También quedó patente que muchos de estos alumnos no conocían algunas de las características básicas que permiten explicar el mundo, como respirar debajo del agua, y que tienen una suposición de valores fijos, explicando que estas pruebas son un castigo o que las imponen porque no sabían quién era el culpable.

#### **e. Berti (2009) utiliza fuentes primarias y entrevistas semiestructuradas para trabajar las Ordalías**

Berti (2009) volvió a utilizar el tema de las ordalías para trabajar la empatía histórica, al igual que en el ejercicio anterior. Para su puesta en práctica, eligió como participantes a 150 alumnos de Padua de diferentes niveles escolares: tercer grado, quinto grado, scuola media inferiore, liceo scientifico, y universidad, por lo que se analiza un amplio rango de edad, de los 8 a los 25 años aproximadamente.

El punto de partida de esta experiencia fue la lectura de un texto que mostraba a la perfección cómo funcionaba el juicio por prueba. El texto elegido ya había sido utilizado por Lee y sus colegas en un estudio previo, tal y como se detalla en la experiencia anterior, pero se dieron cuenta de que su enorme complejidad no permitía a los alumnos la comprensión de esta institución en su totalidad. Esta conclusión la extrajeron al comparar dos grupos, el grupo control, que analizó el texto original, y el experimental, que dispuso de una adaptación de este texto, y, por lo tanto, comprendió mejor cómo se llevaba a cabo esta prueba tan habitual en la Edad Media. De tal forma, en esta experiencia se adaptó dicho texto, explicando toda la información confusa, y acercando la prueba al contexto en el que se desarrolló el estudio, Italia, ya que el texto original hacía referencia a los anglosajones, debido a que esta institución fue utilizada en toda Europa.

Teniendo presente el texto, los alumnos fueron sometidos a entrevistas semiestructuradas de unos 25 minutos. “La entrevista consistió en dos grupos de preguntas. El primero probó la comprensión de los estudiantes sobre la ejecución de pruebas duras; el segundo evaluó la comprensión de los estudiantes sobre la justificación de la prueba y su evaluación de esta práctica” (Berti, 2009, p. 282). Estas preguntas fueron seleccionadas minuciosamente por el docente para comprobar la correcta comprensión del texto por los alumnos, aunque en algunas ocasiones incluían preguntas adicionales para aclarar las respuestas de los estudiantes.

En lo que respecta a los resultados de la experiencia, la mayoría de los participantes comprendieron las características principales de la prueba, fundamentalmente atendiendo a motivos religiosos, aunque el resto dieron razones deficientes o utilitarias. Por otro lado, muchos de ellos explicaron que esta prueba ya no se utiliza en su país, mientras que con la edad aumentaron las explicaciones que defienden su pervivencia en la actualidad en los países subdesarrollados. En cuanto a su opinión de la propia prueba,  $\frac{1}{4}$  de los alumnos dieron respuestas neutras, haciendo referencia a la religión, mientras que el resto respondieron negativamente debido a su visión de este periodo como edad oscura como consecuencia de la imagen presentada en cursos anteriores, por lo que los alumnos más jóvenes no tienen una visión tan sesgada al no haber profundizado tanto en este tema. Conviene señalar que la religión impuesta en el territorio en el que se desarrolla la experiencia ayuda a interpretar la prueba, ya que el catolicismo imperante en Italia permite entender los mecanismos que subyacen a la prueba mucho mejor que lo harían los anglicanos de Reino Unido en el caso del estudio anterior, por ejemplo en relación a los milagros.

#### **f. Virta y Kouki (2014) trabajan la evacuación holandesa hacia Suecia a través de fuentes primarias**

Virta y Kouki (2014) realizaron una experiencia en una gran escuela superior en el suroeste de Finlandia, contando con una muestra de 96 alumnos provenientes del primer, segundo y tercer año, por lo que se movían en edades entre los 16 y 19 años. El tema tratado es la evacuación de niños finlandeses hasta Suecia durante la II Guerra Mundial, en el que se profundiza superficialmente en las clases de historia.

Los alumnos dispusieron de distintos materiales: “memorias afectivas e íntimas, descripciones de las experiencias positivas y negativas de los niños durante la evacuación, una carta auténtica de una madre finlandesa a su hijo en Suecia durante la guerra, una cita de un periódico de guerra, un extracto de un reciente discusión en Internet y un resumen de una tesis doctoral sobre las experiencias de los niños en la guerra durante y después de la guerra. El material de recursos fue construido a propósito con énfasis en los niños y sus padres biológicos y de crianza.” (Virta y Kouki, 2014, p. 143).

Una vez que los alumnos analizaron estos materiales, debían escribir un ensayo a partir del siguiente enunciado: “considere la decisión del gobierno finlandés de enviar niños a Suecia como 'niños de guerra'. Prestar atención a las perspectivas de diferentes partes interesadas (niños, padres biológicos y padres adoptivos suecos) utilizando los documentos adjuntos, según su elección. ¿Desde qué punto de vista fue una buena decisión y qué problemas causó? Justifique sus conclusiones sobre la base del material de recursos. Formule el tema para su ensayo (por ejemplo: "Niños finlandeses enviados a Suecia desde la guerra: ayuda y sus consecuencias")” (Virta y Kouki, 2014, pp. 143-144).

Los resultados fueron analizados en base a los componentes de la empatía histórica propuestos por Endacott y Brooks (2013), y ya analizados previamente. Primero, la contextualización histórica, donde predominan las respuestas que hacen referencia a las condiciones de Finlandia en la guerra. En segundo lugar, los estudiantes debían tomar perspectiva histórica de tres situaciones: niños, padres finlandeses biológicos y padres suecos adoptivos. Todos tomaron la perspectiva de los niños, y lo hicieron de forma más profunda que las demás perspectivas. Algunos incluso atendieron a la perspectiva oficial del gobierno. El tercer componente es la conexión afectiva y, a este respecto, en muchas ocasiones escribieron sus ensayos con un enfoque emocional, sobre todo cuando hablaban de los niños.

#### **g. Doppen (2000) trata el lanzamiento de la bomba atómica a través de fuentes primarias y debate por grupos**

Doppen (2000) enfocó su experiencia sobre la empatía histórica en un tema ampliamente utilizado al respecto: el lanzamiento de la bomba atómica sobre Japón. “Los participantes en el presente estudio fueron estudiantes de segundo año en cuatro secciones separadas de historia mundial (no un curso de honor) en la Escuela de Investigación del Desarrollo P. K. Yonge de la Universidad de Florida” (Doppen, 2000, p. 161). La muestra fueron 88 estudiantes, de 15 años en su mayoría.

Para comenzar, el docente descubrió los conocimientos previos de los alumnos a partir de la respuesta de éstos a una serie de preguntas. Seguidamente, les explicó cronológicamente los acontecimientos que se desarrollaron durante la II Guerra Mundial. A continuación, a cada alumno se le entregaron 18 documentos sobre el lanzamiento de la bomba atómica. “Los documentos 1-3 fueron extractos de tres libros de texto de historia mundial que se encuentran comúnmente en las escuelas secundarias estadounidenses, mientras que los documentos 4-7 fueron extractos de tres películas, de las cuales una presenta una perspectiva diferente. Los documentos 8-18 presentaron varias otras perspectivas, incluidas las de historiadores, líderes políticos y víctimas” (Doppen, 2000, p. 161). Una vez interpretados individualmente estos documentos, se formaron grupos de 4 personas para participar en una sesión de “pensar en voz alta”. En ella, cada miembro proponía sus ideas y se debatían, cuyas conclusiones debían quedar recogidas en un informe. La tarea final consistió en un ensayo individual sobre la



utilización de la bomba atómica. Ya para finalizar, una vez terminada esta unidad didáctica, se repitió la misma prueba que al principio para ver cómo ha evolucionado su conocimiento sobre el tema tratado.

En cuanto a los resultados de la experiencia, “aunque la mayoría de los estudiantes tenían algún conocimiento previo, la prueba previa confirmó que esencialmente carecían de una interpretación multifacética de la decisión” (Doppen, 2000, p. 162). El trabajo en grupo fue activo, surgiendo discusiones, y comprometiéndose en la tarea de elaborar el informe para la exhibición a través de un diseño creativo, aunque aquí difícilmente plasmaron la multiperspectiva. “En el ensayo reflexivo final, los estudiantes revelaron sus perspectivas personales” (Doppen, 2000, p. 163), incluso algunos hicieron referencia a las múltiples perspectivas. En comparación con la prueba previa, en la final se evidenció el avance en el conocimiento de los estudiantes, que obtuvieron una visión más amplia ya que empatizaron con ambos lados del conflicto.

#### **h. Yeager y Doppen (2001) tratan el lanzamiento de la bomba atómica a través de fuentes primarias**

Un año más tarde, Doppen colaboró con Yeager (2001) para llevar a cabo otra experiencia de empatía histórica sobre este tema de la bomba atómica. En este caso, organizaron a los alumnos en dos grupos, cada uno de ellos formado por cuatro personas. El objetivo era comparar cómo cambia el desarrollo de la capacidad de empatía histórica dependiendo las fuentes sobre las que trabaje cada grupo, ya que el primer grupo trabajó en base a su libro de texto, mientras que, por el contrario, el otro grupo sobre una variedad de fuentes primarias. Una vez leídos los documentos propuestos, los estudiantes debían elaborar un ensayo respondiendo el siguiente enunciado que el docente les propone como guía: “Con base en la evidencia que tiene a mano, construya una explicación razonable de por qué cree que Truman ordenó el bombardeo de Hiroshima y Nagasaki. ¿Qué factores afectaron a su decisión? ¿Cuáles fueron sus opciones? ¿Cuáles fueron los efectos a corto y largo plazo de su decisión?” (Yeager y Doppen, 2001, p. 98).

Como resultado, aquellos estudiantes que utilizaron el libro de texto simplemente nombraron los hechos que éste mencionaba. Por el contrario, los que utilizaron una variedad de fuentes realizaron explicaciones más coherentes de las razones de Truman para lanzar la bomba, incluso algunos de ellos describieron otras opciones para provocar el final de la guerra.

**i. Ogawa (2000) trata el lanzamiento de la bomba atómica a través de diferentes materiales: fuentes primarias, historia oral...**

Esta misma temática de la bomba atómica es utilizada por Owaga (2000), pero desde un punto de vista muy diferente de los dos estudios anteriores. Se trata de un autor japonés que “apoya la opinión dominante japonesa o la visión revisionista estadounidense del bombardeo atómico de Hiroshima y Nagasaki de que no hay razones lógicas por las que Estados Unidos arrojó las bombas atómicas sobre Japón” (Ogawa, 2000, p. 5). Aquí simplemente actúa como investigador, apoyándose en la práctica docente de Judy, una profesora de la escuela de Greenfield, Georgia, quien pone en práctica esta experiencia con 7 participantes de dos clases de sexto curso, de entre 11-12 años de edad. Se trabajó durante tres semanas aprovechando el día del memorial de esta guerra en el año 2000.

Durante la primera semana Judy introdujo a sus alumnos en el tema de la II Guerra Mundial a través de sus conferencias, el libro de texto, un programa de televisión, y el análisis separado de los dos teatros, el europeo y el pacífico. En la siguiente sesión, los estudiantes compararon cómo se contempla el lanzamiento de la bomba atómica en función de si se utiliza a un libro de texto estadounidense o japonés. La tercera actividad hacia hincapié en el acontecimiento concreto, el bombardeo atómico sobre Japón. Para ello, el docente preparó distintos materiales y actividades: dio una conferencia; proporcionó diferentes fuentes al respecto, como folletos o historias de las víctimas; planteó la situación hipotética de que ello hubiera ocurrido sobre la comunidad en la que los alumnos vivían; y preparó entrevistas con veteranos de guerra estadounidenses y japoneses.

Al analizar las respuestas se encontró patrones generales de todos los alumnos, pero por el espacio de este estudio simplemente incorpora las respuestas de un alumno promedio. “El conocimiento factual de Tom sobre la IIGM pareció expandirse durante la unidad de estudio, pero parecía no tomar una postura empática con la guerra” (Ogawa, 2000, p. 24). Sí que avanzó enormemente su conocimiento sobre el bombardeo atómico, cerciorándose del diferente tratamiento que le dan los libros de texto de ambas partes afectadas en este acontecimiento, es decir, la multiperspectiva, lo que se acrecienta con las entrevistas a los veteranos. En base a este conocimiento, se mostró contrario al bombardeo, aunque respetó a quienes participaron en la guerra por su país.

**j. Davison (2012) trata la Batalla de Galípoli a través de diferentes materiales: fuentes primarias, fotografías, películas, simulación...**

Davison (2012) implementa un ejercicio de la empatía histórica en el aula de Year 10 y 11 dentro de una escuela suburbana de Auckland, Nueva Zelanda, con participantes de entre 14 y 16 años de edad. El objetivo es comprender por qué la campaña de Galípoli se convirtió en un hito de la historia de Nueva Zelanda y Australia. Para ello, se pone en práctica esta experiencia durante 18 sesiones lectivas, que incluyen actividades tanto de aprendizaje afectivo como cognitivo, y “se guía por dos preguntas históricas: en 1914/15, ¿por qué tantos jóvenes decidieron abandonar Nueva Zelanda y Australia y viajar al otro lado del mundo para luchar en una guerra? y ¿Cómo fue luchar en la península de Gallipoli en 1915?” (Davinson, 2012, p. 15).

En cuanto a las actividades de aprendizaje afectivo, ideó las siguientes: ver la película de “Galípoli”; hacer un memorial de guerra local en el que cada alumno escriba un poema en base a la información que haya buscado sobre un soldado que luchó en esa guerra; responder ante distintas imágenes; recrear por grupos distintas fotografías: experiencia de enfermeras o de soldados; y realizar juego de roles, para lo que el docente reparte entre los estudiantes entradas del diario de Bill Leadley (comunicador de esta batalla) y los estudiantes se van haciendo preguntas entre sí, con lo que ven que su percepción de la guerra va cambiando.

Por otro lado, propone las siguientes actividades de aprendizaje cognitivo: construir el contexto histórico a través del documental *Frontera de los Sueños*, “Episodio 8: El precio del Imperio”, mapas que evidencien el tamaño del imperio británico, fuentes sobre la armada británica, y extractos de *Historia del Pingüino de Nueva Zelanda*; trabajar sobre el periódico *Waikato Times* de Nueva Zelanda para analizar qué dice sobre la guerra; analizar qué motivos llevaron a los hombres a la guerra a través de transcripciones; diferenciar las percepciones de los soldados cuando aterrizaron para luchar a través del memorial de la guerra; comparar lo que la gente de esa época pensaba sobre la guerra, a través de investigaciones, y lo que se piensa actualmente, a través del documental “Hermanos en Armas”; interpretar estadísticas y “escuchar al historiador Peter Pederson hablando sobre las condiciones en Galípoli” (Davison, 2012, p. 21); y analizar distintas caricaturas de la IGM a través de varias preguntas.

Una vez que realizaron estas actividades, los alumnos tuvieron que elaborar un ensayo individual en respuesta a las preguntas guía de esta experiencia. A través del análisis de estos ensayos podemos cerciorarnos del compromiso de los alumnos en estas actividades, y de la compleja comprensión que alcanzaron. Sin embargo, surgieron dos problemas: “en primer lugar, los estudiantes rara vez consideraron la procedencia de las fuentes, y un segundo problema era que los estudiantes no siempre contextualizaban las creencias y acciones de los personajes históricos” (Davison, 2012, p. 23).

#### **k. Riley (2001) trata el Holocausto a través de diferentes materiales: fuentes primarias y películas**

Riley (2001) revisa críticamente el tratamiento que se da al Holocausto en la enseñanza de secundaria, ya que las guías curriculares normalmente no ofrecen una visión compleja de este tema, abordándolo simplemente como un apartado más dentro de la II Guerra Mundial, y haciendo referencia simplemente a hechos concretos, pero sin tener en cuenta sus antecedentes y contexto más amplio. Frente a ello, defiende una renovación en el tratamiento que los currículos oficiales de Historia dan al Holocausto, en pos de una explicación más dilatada de este fenómeno. Es aquí donde se deben insertar los ejercicios de empatía histórica, respondiendo a la pregunta: ¿cómo pudo suceder el Holocausto?

Toma de Yeager y Foster (1996, citado en Riley, 2001) los cuatro componentes que proponen para trabajar la empatía histórica. Primero, una introducción al evento histórico, en este caso el Holocausto, y aquí es importante demandar a los estudiantes el establecimiento de categorías al respecto. Pone como ejemplo la respuesta a la siguiente pregunta: “¿Por qué los judíos fueron objeto de exterminio?, lo que nos lleva a construir categorías para la investigación” (Riley, 2001, p. 161), como el papel del antisemitismo, el nacionalismo alemán, los efectos de la Paz de Versalles... En segundo lugar, se acerca a los alumnos contexto y la cronología, alejándose del presentismo. También es importante trabajar sobre las evidencias, previamente seleccionadas por parte del docente. En este sentido, “el Holocausto se ha convertido en una gran industria de medios” (Riley, 2001, p. 162), y por ejemplo, la película “La lista de Schlinder” suele ser un recurso habitual en las aulas para estudiar este tema. Por último, se hace necesario que los alumnos establezcan conclusiones históricas en una narrativa.

#### **l. McKenzie (2015) trata los Derechos Civiles a través de diferentes materiales: fotografías, documental, registro censal...**

McKenzie (2015) ideó una experiencia en un colegio de Portland, Oregón, con estudiantes de undécimo grado (16-17 años), en la que “investigó el uso de técnicas de análisis de personajes teatrales para enseñar la empatía histórica” (p. 17). El tema objeto de estudio fue los Derechos Civiles en relación con la cultura afroamericana, trabajado sobre distintos materiales.

En la primera sesión se utilizaron fotografías, el documental “ojos en el premio”, el elogio de R. F. Kennedy a Martín Luther King Jr., y “un registro censal para encontrar información biográfica, como el lugar y el año de nacimiento, y cómo examinar tanto la composición del hogar como el vecindario para hacer inferencias sobre la infancia de la figura elegida” (McKenzie, 2015, p. 21). En base ello, los estudiantes debían realizar la autobiografía de un personaje que vivió en ese contexto. En la segunda sesión los estudiantes trabajaron sobre distintos poemas relacionados con los derechos civiles, y también vieron los vídeos “Ser Negro en EEUU”, y “Selma”. A

partir de ahí, cada alumno individualmente debía elaborar un poema que evidencie la perspectiva del personaje histórico sobre el que trabajan. En la tercera sesión estos poemas serían recitados, además de que los alumnos deberán rellenar un cuestionario al respecto de este tema.

Como conclusión de esta experiencia, el propio McKenzie (2015) expone que “los estudiantes que completaron las tareas cuidadosamente (Grupo A) fueron más capaces de identificarse afectivamente con su figura histórica, evitaron el presentismo y contextualizaron las acciones de su figura histórica en el período de tiempo en estudio. Los estudiantes en el Grupo B informaron más declaraciones de identificación cognitiva, pero los estudiantes en el Grupo A se identificaron cognitivamente con su figura histórica en un nivel más profundo” (p. 27).

### **m.Roberts (2019) trata los campos de concentración estadounidenses a través de diferentes materiales: fotografías, historia oral, debate...**

Criticando la escasa presencia de la empatía histórica en la educación, Roberts (2019) aboga por poner en marcha actividades de este tipo para fomentar la empatía en la sociedad. En este sentido, implementó una experiencia en una escuela urbana del sureste de EEUU, con 16 alumnos de segundo y tercer grado (7-9 años). El tema que se trabaja en ella se refiere a los campos de concentración estadounidenses, que fue estudiado en las 4 fases que se van a detallar a continuación.

Para comenzar, se introdujo a los alumnos en el periodo histórico objeto de estudio: el internamiento de japoneses en campos de concentración estadounidenses a partir de la firma de Roosevelt de la Orden Ejecutiva 9066 como reacción al ataque a Pearl Harbor, al considerar que eran un peligro para la seguridad nacional. A esta fase le sigue la investigación, en la que los estudiantes profundizan más en este tema mediante el análisis individual de distintos tipos de fuentes, que permita a los alumnos comprender las múltiples perspectivas que surgieron en torno a este acontecimiento. En este sentido, se utilizaron fotografías, cartas, historias orales y un libro para niños, *The Bracelet* de Yoshiko Uchida. La tercera fase es la exhibición, en la que se discuten los distintos resultados a través de sesiones de “pensar en voz alta”. Finalmente, se lleva a cabo una reflexión, consistente en conectar el acontecimiento anteriormente estudiado con situaciones presentes, a la vez que cambian las percepciones previas de los alumnos.

Los resultados demuestran que los participantes tuvieron presentes los tres componentes de la empatía histórica: primero, “todos los participantes aplicaron la contextualización histórica a su comprensión del internamiento” (Roberts, 2019, p. 65), aludiendo al ataque a Pearl Harbor, la geografía, los campamentos, o la “carta de disculpa”, por ejemplo. Además, los alumnos tomaron perspectiva histórica, tanto para analizar los materiales proporcionados por el docente, como en su comprensión del tema objeto de estudio. Finalmente, los alumnos también se conectan afectivamente con esta situación histórica, transmitiendo su perspectiva al respecto.

**n. Guillén (2016) trabaja la monarquía de Felipe II en base a dos figuras históricas, John Hawkins y Lupercio Latrás, a partir de diversos materiales: películas, fuentes primarias, imágenes, registro censal...**

Desde una perspectiva crítica a la metodología tradicional de las ciencias sociales, Guillén (2016) pone en práctica una experiencia de empatía histórica con un grupo de 28 alumnos de 2º de la ESO (13-14 años) del Colegio Salesianos Nuestra Señora del Pilar, de Zaragoza. Dicha experiencia trata de analizar la situación de la monarquía hispánica en tiempos de Felipe II a partir de dos figuras históricas.

La primera figura es el corsario inglés John Hawkins, que, a través del estudio de su llegada a las costas gallegas, permite acercarnos a la realidad de la época. Como punto de partida, se estipularon siete dimensiones que caracterizan a la monarquía hispánica en este contexto: comunicaciones lentas y poco eficaces, dificultad para reconocer a personas ajenas por la falta de imágenes, escasez de información en la época ante la falta de registros y documentos, fronteras poco vigiladas, fuerzas de represión de la violencia poco preparadas y con escasos efectivos, necesidad de hombres en las tropas reales, y ejércitos poco profesionales y con escasos requisitos para formar parte de ellos. Estas dimensiones van a ser estudiadas en base a la figura de Hawkins durante dos sesiones lectivas, para lo que se plantean nueve cuestiones, cada una de ellas acompañada de materiales complementarios que permitieran responderlas, como extractos de películas como “El regreso de Martín Guerre” o “El último Valle”, un fogaje de 1495, vídeos, breves fragmentos de reflexiones de historiadores al respecto...

Por otro lado, la tercera sesión estuvo dedicada al bandolero aragonés Lupercio Latrás. Para trabajar esta segunda figura histórica se les entregó a los alumnos un relato sobre la vida de este personaje. Además, los alumnos deberán responder a cinco preguntas relacionadas con las dimensiones anteriormente establecidas, y que son la base del docente para comprobar el grado de empatía histórica que alcanzan sus alumnos.

Para analizar los resultados de esta experiencia, se crearon cinco niveles en los que se situaban los alumnos dependiendo de su inmersión en la época. Estos niveles se establecieron en referencia a las dimensiones tratadas, las relaciones entre ellas, y la complejidad de las dos anteriores. Del análisis de las respuestas podemos establecer una serie de conclusiones: primero, no hay una correlación entre los niveles de las distintas preguntas; por otro lado, los alumnos tienen enormes dificultades para relacionar unas preguntas con otras; también tienen muchas dificultades para comprender las dimensiones más abstractas; y además muchos alumnos simplemente aportan datos generales de la época, muy mediatizados por videojuegos, películas, anuncios, o su enseñanza previa.

En relación a los modelos de progresión generales, gran parte de los alumnos dieron respuestas de corte presentista. Normalmente los estudiantes se situaron en el nivel de empatía tónica, al utilizar simplemente los conocimientos generales de la época, mientras que apenas unos pocos alcanzan el nivel superior, la multiperspectiva, que permite comprender la complejidad del panorama de la época.

#### **o. Rantala, Manninen y Van den Berg (2015) tratan la guerra civil finlandesa a través de la simulación**

Desde el comienzo de la nueva década en Finlandia la enseñanza de la Historia ha sufrido un cambio trascendental, dejando de lado su concepción tradicional. Por el contrario, actualmente el desarrollo de la empatía histórica por parte de los alumnos se sitúa entre los objetivos principales de esta enseñanza. Sin embargo, diversas encuestas han demostrado que realmente los docentes no llegan a implementar ejercicios de este tipo en el aula. En este sentido, Rantala y sus colegas (2015) realizaron un estudio con 27 alumnos del grado noveno (16-17 años) de una escuela secundaria de Helsinki.

Esta experiencia consiste en un ejercicio de simulación sobre la Guerra Civil Finlandesa de 1918. Esta temática es bien conocida por los alumnos por haberla abordado ya en la escuela integral. Además, se les ofrecieron sesiones preparatorias del tema en las que profundizaron más al respecto, ya que se explicaron sus antecedentes y se estudió el contexto a través del caso particular de la ciudad de Huittinen.

En cuanto a la actividad propiamente dicha, “antes de comenzar, a cada estudiante se le asignó un rol basado en individuos reales que vivían en el área en ese momento” (Rantala, 2015, p. 77). De tal forma, los alumnos individualmente debían estudiar cómo podía actuar en función del personaje asignado. Seguidamente, se preparó un debate sobre el origen de esta guerra civil, en el que cada uno debía decidir por qué bando tomarían parte, del Rojo o Blanco. Progresivamente avanzaron los acontecimientos hasta el final de la guerra, con la victoria del lado blanco. Al respecto, aquellos alumnos que representaban roles del lado blanco debían preparar las condenas contra los rojos, mientras que estos últimos realizaron sus ruegos. Para finalizar, individualmente tuvieron que escribir un ensayo, además de someterse a entrevistas frente al docente.

Tras realizar esta experiencia, Rantala (2015) concluye que “los objetivos establecidos en el plan de estudios con respecto a la empatía histórica no se cumplen en la enseñanza de la historia en la escuela integral” (p. 18). En el caso concreto de este ejercicio, expone que, a pesar de que los estudiantes tenían sólidos conocimientos históricos sobre la guerra civil en Finlandia antes de realizar este ejercicio, apenas tres estudiantes fueron capaces de aplicar la contextualización histórica. Además, los estudiantes tuvieron serias dificultades para representar los roles asignados en la simulación, proyectando las concepciones presentes sobre ese pasado, e incluso juzgando dicho acontecimiento.

#### **p. Sweeney (2018) estudia distintos sitios históricos a través de la visualización 3D**

Sweeney (2018) propone una metodología muy innovadora para tratar la empatía histórica: la realidad aumentada y los entornos virtuales. Manifiesta que son herramientas con gran potencial educativo ya que “permiten a los estudiantes la oportunidad de considerar el lugar y el tiempo en su examen de las creencias y comportamientos de los pueblos históricos, y explorar lugares y tiempos a los que de otra manera no tendrían acceso, ya que los paisajes son un reflejo de las creencias y prácticas de una sociedad o cultura” (p. 117).

Llevando estas herramientas al terreno de la práctica, propone tres ejemplos tomados del proyecto Virginia Tech. Primero, las ruinas de Montfaucon para analizar el campo de batalla de la I Guerra Mundial; segundo, las 16 plazas de Blackaburg para ver la evolución de la ciudad a lo largo de la historia; y finalmente; New Town, también en Blackaburg, como ejemplo de comunidad afroamericana que explica la segregación en EEUU.



## **6. ANÁLISIS DE LOS CASOS PUESTOS EN PRÁCTICA PARA TRABAJAR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN EL AULA**

---

A partir del análisis de las múltiples y muy diversas experiencias educativas sobre el desarrollo de la empatía histórica detalladas en el apartado anterior, se hace necesario establecer una serie de conclusiones comunes de todas ellas. Por un lado, se explicará la importancia del docente a la hora de preparar estas experiencias. Como se ha tratado de mostrar en el apartado anterior, las distintas prácticas han abordado temas muy diferentes, y además, han sido llevadas a cabo a través de múltiples recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además, en relación con ello, los docentes buscan desarrollar formas muy diferentes de empatía histórica, por lo que los resultados que se persiguen en cada una de estas experiencias varían enormemente. Es por ello por lo que en muchas ocasiones es imposible encontrar nexos comunes entre las distintas experiencias puestas en práctica en este sentido. Por otro lado, se analizará la participación del alumno en estas experiencias, tanto su implicación, como la comprensión de los distintos procesos históricos que en ellas se trabajan.

### **a) Importancia del diseño de las actividades**

El punto de partida se sitúa en la decisión del docente sobre qué pretende que sus alumnos aprendan en sus clases de Historia, es decir, cuál es el objetivo principal de la disciplina histórica. Todavía en la actualidad muchos docentes consideran que la finalidad de la enseñanza de la Historia es la memorización por parte de los alumnos de una multitud de contenidos históricos. En este caso, la participación de los alumnos es nula, ya que, por el contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la mera transmisión de contenidos por parte del docente a los alumnos. Sin embargo, cada vez son más los docentes que intentan que sus alumnos desarrollen la capacidad de pensar históricamente, y, para lograrlo, una de las habilidades que se debe poner en práctica es la empatía histórica, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo del presente trabajo.

Para alcanzar el desarrollo de esta capacidad por parte de los alumnos, se deben poner en marcha estrategias de enseñanza-aprendizaje óptimas. De acuerdo con Vygotski (1934, citado en Domínguez, 1986), la instrucción se considera una parte fundamental en los ejercicios de empatía histórica, ya que “no se puede esperar que el alumno sea capaz de rehacer por sí solo lo que el conocimiento histórico ha tardado siglos en elaborar sólo parcial y provisionalmente” (Domínguez, 1986, pp. 4). De este modo, los docentes son las figuras clave, ya que pueden elegir tareas, ofrecer preguntas, ayudar a los alumnos a reflexionar, decidir seguir el libro de texto o no... Por lo tanto, se deben abandonar las tradicionales estrategias didácticas de transmisión del conocimiento directamente del docente a los alumnos, sin posibilidad de reflexión por parte de estos últimos, y, por el contrario, es necesario implementar estrategias activas, que impliquen dinamismo y participación por parte de los alumnos.

Algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han utilizado en las experiencias analizadas son las siguientes: explicación por parte del docente, trabajo de fuentes primarias, interpretación de ilustraciones, visualización de documentales, análisis de registros estadísticos de población, participación en debates, comprensión de la interpretación de distintos historiadores, realización de entrevistas, simulación, o análisis 3D de lugares históricos.

De todas estas estrategias, la que ha sido utilizada de forma mayoritaria es el trabajo de fuentes primarias. Curiosamente, esta estrategia coincide con otro de los metaconceptos del pensamiento histórico, la evidencia de fuentes primarias, tal y como se propone en el *Big Six* (2012), mencionado anteriormente. Estas fuentes deben ser previamente seleccionadas por el docente, que debe asegurarse de que reflejen bien los aspectos que considera importantes que los alumnos conozcan. De tal forma, es necesario tener en cuenta que detrás de esta selección siempre está el filtro del docente que las elige. Tal es la importancia de las fuentes que en algunas investigaciones, como la de Berti (2009), se han comparado los resultados de dos grupos, uno experimental, y otro control, y es este último grupo el que trabajó sobre las fuentes y finalmente alcanzó mejores resultados. Sin embargo, en numerosas experiencias se ha demostrado la dificultad de los alumnos para interpretar estas fuentes, lo que se debe fundamentalmente a la poca costumbre de trabajar sobre ellas, en consonancia con la enseñanza tradicional anteriormente comentada.

Por otro lado, estas estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas deben hacer entender a los alumnos la complejidad de la Historia, esto es, que se cercioren de las múltiples perspectivas e interpretaciones que se pueden hacer sobre un hecho histórico concreto. Por ejemplo, Ogawa (2000) muestra la multiperspectiva al abordar el lanzamiento de la bomba atómica a través de dos libros de texto y entrevistas a veteranos de guerra de Estados Unidos y Japón, ambas partes enfrentadas en el conflicto. Esto también puede observarse en la experiencia de Sáiz (2013), en la que los estudiantes comprendieron cómo los diferentes personajes históricos de la ciudad de Valencia vivieron la conquista de esta ciudad por los cristianos, para lo que se atiende a diferentes clases sociales y grupos étnicos.

Además, “es importante que la enseñanza de la explicación empática se adapte a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en referencia a las concepciones previas y los supuestos tácitos que los estudiantes usan para dar un sentido personal de lo que se les enseña y las tareas que emprenden” (Lee y Shemilt, 2011, p. 41). Esto se debe a que los alumnos no llegan a las clases de Historia con la mente en blanco lista para ser llenada, sino que, por el contrario, tienen una serie de concepciones previas, bien sean provenientes de su contexto más cercano, es decir, inculcadas por padres y abuelos, o también en el contexto social en el que se mueven, ya que en televisión o redes sociales se da una determinada visión de la realidad o de determinados acontecimientos históricos del pasado. En este sentido, en algunas de las experiencias anteriormente mencionadas, como la de Doppfen (2000), hemos visto

como los docentes preparan ejercicios introductorios para conocer las concepciones previas que tienen los alumnos sobre el tema que es objeto de estudio.

Otra cuestión importante al respecto es si los docentes simplemente van a tener en cuenta los factores cognitivos de la empatía histórica, es decir, la contextualización histórica y la toma de perspectiva, o también las conexiones afectivas con la figura histórica que es objeto de estudio. Esta cuestión está relacionada con el debate anteriormente mencionado sobre la naturaleza de la empatía histórica. En este sentido, dependiendo de la perspectiva que tenga cada docente en esta polémica, optará por tener en cuenta o no las conexiones afectivas.

En definitiva, los docentes tienen una tarea relevante en la preparación de este tipo de ejercicios, ya que deben elegir una estrategia de enseñanza-aprendizaje adecuada para el grupo-clase en el que se va a implementar. Pero, estos ejercicios no deben ponerse en práctica puntualmente en una única sesión lectiva, sino que, por el contrario, se trata de un trabajo continuo, en múltiples sesiones lectivas y abordando diversos temas, es decir, “debemos volver a estas ideas una y otra vez cuando sea apropiado, y con los materiales adecuados” (Perikleous, 2011, p. 245).

### **b) Temas que funcionan bien para trabajar la empatía histórica**

Los docentes también tienen la importante tarea de elegir temas adecuados para trabajar la empatía histórica en el aula de Historia de Secundaria. Indudablemente deben ser temas que motiven a los alumnos a implicarse en estos ejercicios. A continuación se proponen algunos ejemplos de temas utilizados habitualmente.

Por ejemplo, las situaciones desconcertantes son un buen punto de partida para trabajar en ejercicios de empatía histórica. De hecho, el propio Endacott (2010) señaló que “la empatía histórica se desarrolla más fácilmente cuando se centra en situaciones desconcertantes o paradójicas del pasado” (p. 10), es decir, “la selección de una situación histórica difícil es vital para este tipo de compromiso en la empatía histórica” (p.34). Un ejemplo de este tipo se refiere a los ejercicios que abordan el lanzamiento de la bomba atómica de Estados Unidos sobre Japón para poner fin a la II Guerra Mundial, tal y como se ve en las experiencias propuestas por Doppen (2000), Yeager y Doppen (2001) y Ogawa (2000). Estas experiencias han sido puestas en práctica en escuelas de secundaria de EEUU para tratar de acercar a los alumnos a la visión de Japón, sobre todo a las devastadoras consecuencias que provocó, ya que tradicionalmente se ha abordado este tema simplemente desde la posición de su país.

Por otra parte, en estos ejercicios también suelen utilizarse como temática acontecimientos históricos que impliquen una respuesta moral por parte de los alumnos, que éstos juzguen críticamente los acontecimientos sobre los que trabajan en este tipo de experiencias y posicionarse ante ello, fundamentalmente en términos de justicia e igualdad, en relación con la salvaguarda de los derechos humanos. Ante ello, surge una correlación entre problemas pasados y presentes del mundo en el que viven los alumnos, es decir, se crean “conexiones personales y emocionales entre el pasado y el presente” (Barton y Levstik, 2004, pp. 232). En este sentido, destaca la experiencia que propuso Riley (2011) sobre el Holocausto, el acontecimiento histórico que más críticas e investigaciones al respecto ha suscitado por la vulneración de los derechos humanos. En relación con ello, también debemos destacar el tema de los campos de concentración estadounidenses que se crearon para penalizar a los japoneses tras el ataque a Pearl Harbor, tal y como ha sido utilizado en la experiencia propuesta por Roberts (2019). Sin duda, son acontecimientos que vulneran los derechos humanos, situaciones de injusticia que es necesario que los alumnos conozcan y juzguen con una mirada crítica. Otro tema importante al respecto es la segregación racial, utilizada en las experiencias propuestas por McKenzie (2015) y Sweeney (2018). Se trata de un tema de candente actualidad, que no sólo incita a los alumnos a criticar este acontecimiento, sino extrapolarlo a situaciones presentes.

También podemos acercar a los alumnos ante procesos o acontecimientos históricos que les interesen y conozcan de antemano. Esta cuestión está íntimamente relacionada con las concepciones previas que tienen los alumnos sobre un tema, en el que se interesan por cuestiones particulares dentro del mismo. Por ejemplo, Ogawa (2000) expone como Tom en su entrevista sobre la II Guerra Mundial incluye información proporcionada por sus familiares acerca de algunos acontecimientos acontecidos durante la contienda. Por otro lado, este interés también puede observarse en experiencias en las que se da a elegir a los alumnos entre distintas posibilidades, como la experiencia de Sáiz (2013) sobre la conquista musulmana de Valencia, en la que pocos alumnos eligieron a un musulmán como agente social dentro del contexto, sino que, más bien, eligieron personajes relacionados con su perspectiva personal. Otro caso de este tipo es el ejercicio sobre las ordalías propuesto por Berti (2009), en el que influyó si los alumnos seguían una religión católica o anglicana para la comprensión de la prueba.

### **c) Modelos de progresión en el desarrollo de la empatía histórica de los alumnos**

Muchos historiadores han propuesto distintos modelos de progresión en el desarrollo de la empatía histórica por parte de los alumnos, ya que consideran que “las ideas y suposiciones de los estudiantes sobre la empatía tienden a progresar con el tiempo y en respuesta a la instrucción” (Lee y Shemilt, 2011, p. 41). En este sentido, alegan que “un modelo de progresión puede ayudarnos a predecir el rango de ideas que es probable que encontremos y el tipo de cambios que probablemente veamos a medida que se desarrolle la idea de los estudiantes” (Lee y Shemilt, 2003, en Berti, 2009, p. 279). A continuación se van a analizar algunos de los modelos de progresión propuestos.

#### **i) Modelo de progresión propuesto por Lee, Dickinson y Ashby en el CHATA Project (1994 y 1997)**

De todos los modelos de progresión propuestos, sin duda, el CHATA Project es utilizado de forma mayoritaria en este tipo de experiencias. Fue propuesto por Lee y sus colegas, Dickinson y Ashby.

Inicialmente, elaboraron una versión de estos modelos en 1994, en la que se estipularon siete estadios por los que progresan los alumnos en el desarrollo de la empatía histórica y que son los siguientes. El primer nivel es denominado “the baffling past”, el pasado desconcertante, en el que los alumnos son totalmente incapaces de llevar a cabo la tarea, y para ello simplemente alegan que no se puede explicar o contestan de igual manera que ha sido formulada la pregunta. A este le sigue el estadio del pasado “divi”, que corresponde con el presentismo, debido a que los estudiantes simplemente asemejan las prácticas pasadas con las actuales, incluso consideran a las gentes del pasado inferiores a nosotros, por lo que analizan el pasado en términos de déficit. El tercer estadio corresponde a lo que se conoce el pasado ignorante, en el que los alumnos explican el comportamiento de los actores históricos del pasado como menos inteligentes que en la actualidad. Sin embargo, para estos autores, “esta categorización es frágil, y queda por ver si se considera mejor como una subdivisión del nivel anterior” (Dickinson y Lee, 1994), como se revisará posteriormente. Tras este nivel se encuentran los estereotipos generalizados, ya que los estudiantes explican los distintos fenómenos pasados en referencia a lo que conocen del mundo que les rodea, por lo que están descontextualizados, y, por lo tanto, realmente no reconstruyen las situaciones pasadas en los términos en los que sucedieron. El quinto nivel se refiere a la empatía cotidiana, en el que los estudiantes ya intentan comprender las situaciones del pasado en sus propios términos, aunque, de algún modo, siempre hacen una comparación con situaciones similares en el presente. Seguidamente tenemos la empatía histórica restringida, en el que se abandona cualquier tipo de comparación o reminiscencias al presente, para comprender las situaciones concretas del pasado en referencia al contexto y perspectivas del mismo, aunque el estudiante es incapaz de

relacionar dicha situación con otras semejantes. Finalmente, el nivel superior es la empatía histórica contextualizada, cuando los estudiantes logran comprender cualquier situación, relacionándola con el contexto general de creencias de la época, y alejándose de las ideas del presente en el que vive.

Sin embargo, unos años más tarde, en 1997, el CHATA Project realizó una revisión de los niveles de progresión de los alumnos en los ejercicios la empatía histórica. Para ello, se toma de base la propuesta anterior, pero elimina los niveles “the blaffing past” y el pasado ignorante, manteniendo los cinco restantes. En este caso, el nivel inferior lo ocupa el pasado “divi”, en el “las acciones del pasado son ininteligibles porque la gente del pasado no era tan inteligente como nosotros” (Lee, Dickinson y Ashby, 1997, p. 242). Este es el único nivel definido de forma diferente que en el modelo anterior, ya que, en cierta medida, alberga características de los dos niveles desaparecidos. Sin embargo, los últimos cuatro niveles del modelo anterior se mantienen sin diferencias, por lo que en este nuevo modelo, en el segundo nivel encontramos el nivel de los estereotipos generalizados, seguido de la empatía cotidiana, luego de la empatía histórica restringida, hasta llegar al nivel superior en el que se alcanza la empatía histórica contextualizada.

#### ii) Modelo de progresión propuesto por Lee y Shemilt (2011)

Más recientemente, Lee y Shemilt (2011) también afirmaron que “las ideas y suposiciones de los estudiantes sobre la empatía tienden a progresar con el tiempo y en respuesta a la instrucción” (p. 41). Por ello, desarrollaron el siguiente modelo de progresión con 6 niveles.

El primero de estos niveles se trata de la mera descripción de los procesos históricos que son objeto de estudio, ya que los alumnos consideran que los hechos son tal y como nos los presentan en los distintos recursos, sin dar cabida a ningún tipo de explicación. En segundo lugar encontramos las “explicaciones por asimilación del presente conocido o por identificación de déficits en el pasado” (Lee y Shemilt, 2011, p. 42), es decir, los estudiantes explican los fenómenos históricos pasados mediante la traslación de características actuales, o señalando las carencias del pasado respecto al presente. A continuación se sitúan las explicaciones por estereotipo, en el que, como su nombre bien indica, los alumnos analizan una época concreta en base a generalizaciones que se han creado sobre la misma. Se consigue un gran avance en el cuarto nivel, el de la empatía cotidiana, ya que los alumnos se cercioran de que determinadas prácticas del pasado tienen sentido en las circunstancias en las que se desarrollaron. Un peldaño por encima, en el nivel 5, se encuentra la empatía histórica, cuando los estudiantes consiguen entender las decisiones de una figura histórica determinada en relación a su mentalidad, alejándonos de las concepciones sobre el mundo que se tienen en la actualidad. Casi todos los historiadores sitúan aquí el desarrollo completo de la empatía histórica, pero Lee y Shemilt (2011) todavía establecen un último nivel, en el que los estudiantes se preguntan por qué las personas del pasado tienen las mentalidades

referidas en el nivel anterior, lo que se explica en referencia a sus formas de vida, a la interrelación de las dimensiones económica, política, social, cultural...

### iii) Modelo de progresión propuesto por Perikleous (2011)

Perikleous (2011) desarrollo un sistema de progresión para la experiencia concreta de empatía histórica que llevó a cabo en referencia a la educación espartana, por lo que no se puede extrapolar a otros estudios. Los niveles que propone son los siguientes:

El estadio inferior lo denomina intenciones colectivas o personales presentistas, desarrollado cuando los estudiantes explican el pasado en términos de sus ideas actuales. En segundo lugar encontramos el nivel de las ideas deficitarias, en el que los estudiantes explican las prácticas pasadas porque las personas que las llevaban a cabo no eran tan inteligentes como lo somos en la actualidad. A este le sigue la comparación con el presente, al alegar que las prácticas del pasado se consideran incorrectas desde el presente. Por otro lado, en el nivel de las restricciones debidas a la situación, como su nombre bien indica, los alumnos afirmaron que las prácticas del pasado se desarrollaron en consonancia con la situación. El quinto nivel se conoce como elecciones debido a la situación, en el que “los estudiantes afirmaron que las personas tenían prácticas específicas debido a las decisiones que tomaron relacionadas con sus situaciones. En este nivel, los estudiantes atribuyeron la agencia a las personas en el pasado de manera positiva por primera vez.” (Perikleous, 2011, p. 240). Finalmente, el nivel superior se refiere a las ideas diferentes, cuando los alumnos son capaces de entender las prácticas de las personas del pasado en referencia a las ideas propias que tenían estas gentes.

### iv) Niveles de comprensión empática propuestos por Sáiz (2013)

Para analizar los resultados de su ejercicio sobre la Valencia musulmana, Sáiz (2013) propuso un modelo en niveles sobre la comprensión empática de los alumnos. El primero de los niveles hace referencia a la comprensión nula, en el que los alumnos no hacen referencia a contenidos históricos. Seguidamente encontramos el nivel de comprensión baja o empatía histórica cotidiana, en el que ya empiezan a aportar algunos contenidos históricos, aunque escasos, y además de corte presentista. En tercer lugar sitúa el nivel de comprensión media o empatía histórica simple, cuando los estudiantes utilizan contenidos históricos, aunque de forma meramente descriptiva. Finalmente, los alumnos pueden llegar a alcanzar la comprensión histórica, también denominada empatía histórica contextualizada, momento en el que los estudiantes no sólo describen contenidos históricos, sino que van más allá, reflexionando y aportando nueva información

v) Conclusiones referidas a los modelos de progresión

Como se ha detallado en este apartado, algunos historiadores han propuesto distintos modelos de progresión de la empatía histórica, en los que se estipulan distintos niveles que van alcanzando progresivamente los alumnos en ejercicios de este tipo. En la siguiente tabla se van a detallar los distintos niveles propuestos en cada uno de los modelos.

MODELOS DE PROGRESIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA					
	CHATA PROJECT (1994)	CHATA PROJECT (1997)	LEE Y SHEMILT (2001)	PERIKLEO US (2011)	SÁIZ (2013)
NIVEL 1	“the blaffing past”	“the divi past”	Explicación por descripción	Intenciones colectivas o personales presentistas	Comprensión nula
NIVEL 2	“the divi past”	Esteriotipos generalizados	Explicación por asimilación del presente conocido o por identificación de déficits en el pasado	Ideas deficitarias	Comprensión baja o empatía histórica cotidiana
NIVEL 3	Pasado ignorante	Empatía cotidiana	Explicación por estereotipo	Comparación con el presente	Comprensión media o empatía histórica simple
NIVEL 4	Esteriotipos generalizados	Empatía histórica restringida	Empatía cotidiana	Restricciones debidas a la situación	Comprensión alta o empatía histórica contextualizada
NIVEL 5	Empatía cotidiana	Empatía histórica contextualizada	Empatía histórica	Elecciones debidas a la situación	-



NIVEL 6	Empatía histórica restringida	-	Explicación en referencia a las formas de vida	Ideas diferentes	-
NIVEL 7	Empatía histórica contextualizada	-	-	-	-

Como se muestra en esta tabla comparativa, los niveles establecidos en los distintos modelos de progresión no coinciden, sino que en cada uno de ellos se proponen distintos niveles hasta alcanzar lo que cada autor considera que es la empatía histórica propiamente dicha. De hecho, como podemos observar, este nivel superior ha recibido distintas denominaciones.

De tal forma, no es posible generalizar un modelo de progresión para el desarrollo de la empatía histórica de los estudiantes, ya que, simplemente estos modelos sirven como referente teórico, mientras que realmente su aplicación práctica es muy difícil. Esto se debe fundamentalmente a que cada alumno concreto sigue un ritmo en el desarrollo de la empatía histórica, dependiendo tanto de la propia capacidad del individuo, como del tipo de experiencia en la que participa, por lo que puede lograr un modelo de desarrollo alto y luego empeorar, no pasar por alguno de los niveles, o pasar de un extremo a otro, por ejemplo. Además, “como aclaran Ashby y Lee, las tipologías no pretenden trazar el progreso individual, en gran parte porque los estudiantes con frecuencia estarán en más de un nivel en un momento dado” (Davison, 2012, p. 27).

Como consecuencia de todo ello, estos modelos simplemente sirven de base a los docentes para establecer los objetivos didácticos en relación con estas actividades de desarrollo de la empatía histórica, y, en base a los resultados obtenidos en dicha actividad, planificar otro tipo de actividades en este sentido que logren desarrollar más la empatía histórica en los estudiantes.

#### **d) Capacidad de los estudiantes para realizar ejercicios de empatía histórica**

A la hora de plantear este tipo de ejercicios es necesario tener en cuenta la capacidad o viabilidad de estos estudiantes para desarrollar la empatía histórica. En este sentido, “la capacidad de reconocer la perspectiva de otros [social perspective taking o, simplemente, perspective taking] es considerada una capacidad esencial del ser humano” (Paricio, 2019, p. 348). Pero, muchos historiadores se han preguntado y han reflexionado al respecto de a qué edad los alumnos logran desarrollar tal capacidad.

Tradicionalmente se ha tomado como base la psicología evolutiva de Piaget, que defiende que “la construcción de los conceptos por el alumno sigue un proceso en desarrollo cuyas etapas vienen señaladas por la capacidad operativa para procesar la información que el alumno alcanza en cada estadio de su desarrollo” (Domínguez, 1986, p. 3). Desde esta perspectiva, se dudaba que los alumnos pudieran desarrollar el pensamiento histórico en general, y la empatía histórica en particular. Incluso se han asociado edades a los distintos niveles de los modelos de progresión en el desarrollo de la empatía histórica por los alumnos. De hecho, “la erudición piagetiana ha tenido la hipótesis por mucho tiempo de que los niños pequeños eran incapaces de diferenciar sus propias perspectivas de las de otros, por lo que durante un tiempo se sugirió que la exposición formal de los estudiantes a la historia se retrasara hasta el final de la adolescencia” (Barton y Levstik, 2004, p. 211).

Sin embargo, actualmente esta teoría ha sido desechada, tal y como demuestran los resultados de las distintas experiencias sobre empatía histórica puestas en práctica. En este sentido, algunas de estas experiencias se han implementado con distintos grupos de edad para comprobar las diferencias entre ellos. Sí que es cierto que los alumnos de mayor edad tienen un conocimiento teórico más elevado de los distintos temas que se proponen en estos ejercicios, por lo que, “como es lógico suponer, los alumnos de edades más avanzadas ofrecen respuestas de mayor complejidad y sofisticación que los de menor edad, pero su mayor capacidad operativa no les permite, no obstante, librarse de prejuicios y falsas asunciones” (Domínguez, 1986, p. 6). Pero, en algunos casos, los alumnos más jóvenes logran desarrollar una capacidad de empatía histórica muy superior a los alumnos más adultos.

Para concluir, “los investigadores han demostrado que, incluso en los cursos más elementales, los estudiantes son capaces de desarrollar la perspectiva de los demás.” (Davis, 2001, citado en Endacott y Brooks, 2013, pp. 46), es decir, se considera que los estudiantes son competentes para realizar ejercicios de este tipo. Más bien, el problema radica en que estos estudiantes apenas tienen experiencia en este tipo de ejercicios, por lo que poco a poco se les debe ir familiarizando con ellos a través de la práctica.

### **e) Implicación de los alumnos en las actividades**

Una última conclusión que podemos sacar de estas experiencias es que la disposición y voluntad de los alumnos es condición ineludible para llevar a cabo ejercicios de empatía histórica. De tal forma, tiene que nacer de los propios alumnos el pensar más allá de sus propias perspectivas, lo que les lleva a interpretar y aceptar las perspectivas de las figuras históricas que analizan, pero, teniendo presente, al mismo tiempo, las enormes distancias que los separan. En consecuencia, “los estudiantes deben saber hechos, conceptos e interpretaciones históricas mientras continúan sus compromisos con el pensamiento histórico” (Davis, 2001, pp. 6).

Pero no sólo es que los alumnos tengan la voluntad de participar activamente en estas tareas, sino que además, hay una interrelación entre motivación y empatía histórica, ya que este tipo de ejercicios aumentan el grado de implicación de los alumnos y su motivación a la hora de estudiar Historia. Esto se debe a que los alumnos están acostumbrados a clases magistrales en las que el docente les proporciona los contenidos, sin permitirles participar en la búsqueda del conocimiento. Por el contrario, los ejercicios de empatía histórica sitúan al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante su participación en actividades dinámicas.

Esta masiva implicación de los alumnos en estos ejercicios se puede observar en la amplia extensión tanto de los ensayos elaborados, como se ve en las experiencias de Davison (2012) y Virta y Kouki (2014), como de las respuestas ante las distintas preguntas sobre un tema, lo que sucede en la experiencia propuesta por Guillén (2016).

También se vio el gran interés de los alumnos en la experiencia propuesta por Ogawa (2000), en la que, tras entrevistas a los veteranos de guerra, los alumnos les hicieron preguntas adicionales sobre temas que les suscitaban curiosidad. Asimismo, en el caso de la experiencia de Guillén (2016) sobre la monarquía de Felipe II, una vez terminado el ejercicio, los alumnos pidieron al docente más información sobre la vida de Lupericio Latrás.

Por otra parte, las exhibiciones aumentan la motivación del alumnado, como ocurre en el caso de McKenzie (2015), que hizo elaborar a sus alumnos poemas referentes a la segregación racial que serían recitados en voz alta para el resto de sus compañeros. En este sentido también debemos destacar los ejercicios de simulación, como el que propone Rantala (2015) sobre la guerra civil finlandesa.

En muchos casos, sobre todo en España, se suele pensar que estos ejercicios de empatía histórica son imposibles de poner en práctica con alumnos de secundaria porque no tienen la capacidad suficiente como para alcanzar la empatía histórica. Sin embargo, se puede afirmar que esto no es verdad, sino que los estudiantes pueden llevar a cabo este tipo de ejercicios sin ningún problema. Pero, lo importante es que si hay un alto nivel de implicación por parte de los alumnos es que dan lo mejor de sí mismos, lo que permite al docente comprobar hasta donde llega su capacidad. Por lo tanto, la consecución de implicación de los alumnos no es un fin en estas actividades, pero sí que dan validez al estudio que se está llevando a cabo.

## 7. CONCLUSIONES

---

En el presente trabajo se ha analizado la empatía histórica como uno de los metaconceptos fundamentales dentro del pensamiento histórico. Desde su introducción en los currículos de Historia en los años 60 se han dedicado enormes esfuerzos en definirla, sin alcanzar unanimidad al respecto. Por el contrario, ha surgido un debate en torno a la naturaleza de la misma que se mantiene vivo actualmente. Para tratar de clarificar esta polémica, se ha tomado de base la propuesta de Endacott y Brooks (2013), que abogan por que la empatía histórica está formada por tres componentes fundamentalmente. Primero, la contextualización histórica, en lo que todos los autores están de acuerdo, aunque difieren entre ellos en torno a qué es esta contextualización exactamente. Segundo, la toma de perspectiva, término que normalmente se utiliza como sinónimo de empatía histórica, aunque estos autores lo utilizan como una parte de la misma que se refiere a la comprensión de las decisiones de determinados actores históricos del pasado. Tercero, la conexión afectiva, donde realizan dos propuestas. La primera de ellas resulta muy interesante y no hay duda de ello: las decisiones siempre conllevan una carga emocional, por lo que es necesario atender a las emociones de la figura histórica que es objeto de estudio para comprender en su totalidad los actos que llevó a cabo en su tiempo. Por otro lado, sí que ha suscitado una enorme polémica la segunda propuesta: es necesario ponerse en la piel de dicha figura histórica y recrear sus emociones para comprender las decisiones que tomó. Sin embargo, muchos historiadores consideran que esta idea resulta imposible, fundamentalmente porque va en contra de lo que es el trabajo del historiador propiamente dicho.

Descendiendo al terreno de la práctica, se han analizado distintas experiencias educativas de desarrollo de la empatía histórica en el aula de secundaria. En ellas se puede destacar la labor del docente, quien prepara recursos y la estrategia de enseñanza-aprendizaje que considera idónea en cada caso. También elige los temas que mejor se adapten a este tipo de experiencias, normalmente decisiones difíciles del pasado, que impliquen una respuesta moral, o que interesen a los alumnos. De tal forma, podemos observar como el diseño y los temas de las actividades pocas veces coinciden al comparar las distintas experiencias, pero esto se debe fundamentalmente a que los docentes tienen visiones distintas de lo que es la empatía histórica.

No cabe duda de la masiva implicación de los estudiantes en estas tareas. Pero, también es necesario tener en cuenta su capacidad para llevar a cabo la tarea. Rompiendo con la psicología evolutiva de Piaget, podemos afirmar que no se alcanza la capacidad de pensar históricamente en general, y la de empatía histórica en particular, a una edad concreta, sino que, por el contrario, puede darse el caso de que los alumnos más jóvenes alcancen una mayor comprensión respecto a los más adultos. En relación a ello, algunos autores han propuesto distintos modelos de progresión en el desarrollo de esta capacidad por parte de los alumnos, considerando que pasan por distintos niveles hasta alcanzar la empatía histórica propiamente dicha. Sin embargo, no puede generalizarse un modelo para todas las experiencias, sino que cada una de ellas debería

establecer sus propios niveles. Además, cada alumno tiene un ritmo de desarrollo particular, por lo que estos modelos no son lineales, sino que puede darse el caso de no pasar por alguno de estos niveles o encontrarse en varios a la vez dependiendo de la tarea.

Sin embargo, el mayor problema radica en que los alumnos no están acostumbrados a realizar ejercicios de este tipo. De tal forma, se hace necesaria una revisión de los currículos de Ciencias Sociales en general, y de Historia en particular, ya que tradicionalmente la disciplina se ha basado en la mera transmisión del conocimiento por parte del docente a los alumnos, sin dar cabida a la reflexión de éstos. Además, hay una predominancia de la historia política, que se manifiesta como una concatenación de acontecimientos. Frente a ello, se debe imponer un nuevo tipo de historia en la que se permita a los alumnos desarrollar el pensamiento histórico, y más concretamente, la empatía histórica. Para ello, se deben fomentar estrategias de enseñanza-aprendizaje que sitúen al alumno como protagonista de este proceso, quedando el docente como guía del mismo.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

---

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 206-244.

Berti, A.E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, pp. 278-288.

Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. Retrieved April 12, 2012 from <http://historicalthinking.ca/>

Davis Jr, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Edited by O. L. Davis Jr, Elizabeth Anne Yeager and Stuart J. Foster, Rowman & Littlefield Publishers, INC, Maryland, pp. 1-12.

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

Davison, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical Empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 176 (3), pp. 148-156.

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, pp. 1-21.

Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, 91 (4), pp. 159-169.

Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38 (1), pp. 6-49.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), pp. 41-58.

Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *CLIO. History and History teaching*, 42.

Lee, P.J. (2005), Putting Principles into Practice: Understanding History, in M.S. Donovan and J.D. Brandsford (eds.), *How Students Learn: history, mathematics and science in the classroom*. Washington DC: National Academy Press, pp. 31-77.

Lee, P.J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In Davis, O.L., Yeager, E.A., & Foster, S.J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. pp. 21-50.

Lee, P. J., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor". Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3), pp. 233-244.

Lee, P. J., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?. *Teaching History*, 143, ProQuest Central, pp. 39- 49.

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

McKenzie, K. (2015). *Where the Historical Becomes Theatrical: Using Character Analysis to Develop Historical Empathy Among Adolescents*. School of Education, University of Portland.

Ogawa, M. (2000). *Sixth Grade Students' Development of Historical Perspective: World War II and de Atomic Bombing of Hiroshima and Nagasaki*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (80<sup>th</sup>, San Antonio, TX 16-19, 2000).

Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *CLIO. History and History teaching*, 45, pp. 330-356.

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 Perikleous, L. & Shemilt, D. (Eds.), *The future of the past: Why History education matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR), pp. 217-251.

Perikleous, L. (2019) "“Because they believed”": Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education'. *History Education Research Journal*, 16 (2), pp. 195–208.

Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2015): Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise, *Journal of Curriculum Studies*.

Riley, C. E. (2001). The Holocaust and Historical Empathy: the Politics of Understanding. In Davis, O.L., Yeager, E.A., & Foster, S.J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. pp. 139-167.

Roberts, C. E. (2019). Understanding Historical Empathy Through the Dialogue of Elementary School Students: A Qualitative Research Study (Under the direction of Dr. Meghan Manfra).

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

Stripling, B. K. (2011). Teaching the Voices of History Through Primary Sources and Historical Fiction: A Case Study of Teacher and Librarian Roles. *School of Information Studies - Dissertations*. 66.

Sweeney, S. K., Newbill, P., Oglel, T., & Terry, K. (2018). Using Augmented Reality and Virtual Environments in Historic Places to Scaffold Historical Empathy. *Teach Trends*, 62, pp. 114-118.

Virta, A., & Kouki, E. (2014). Dimension of historical empathy in upper secondary students' essays. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, pp. 137- 160.

Yeager, E. A., & Doppen, F. H. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspectives in the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. In Davis, O.L., Yeager, E.A., & Foster, S.J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. pp. 97-114.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practises in Schools. *Society for History Education*, 40 (3), pp. 331-337.