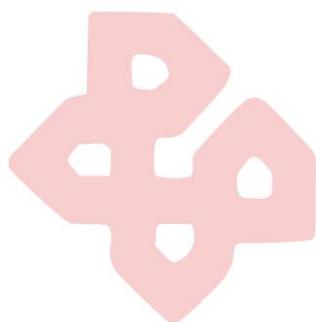




Vol. 27, nº 2 (Julio, 2023)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395
DOI: 10.30827/profesorado.v27i2.22645
Fecha de recepción: 15/11/2021
Fecha de aceptación: 19/12/2022

EMPATÍA Y EMPATÍA HISTÓRICA. SU CORRELACIÓN A TRAVÉS DE UN DILEMA ÉTICO

Empathy and historical empathy. Its correlation through an ethical dilemma



*M^a Teresa Carril-Merino, María Sánchez-Agustí
& Esther López-Torres*
Universidad de Valladolid
E-mail: mteresa.carril@uva.es;
maria.sanchez.agusti@uva.es;
esther.lopez.torres@uva.es
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8296-6922>;
<https://orcid.org/0000-0003-2041-5556>;
<https://orcid.org/0000-0001-7163-3276>

Resumen:

La empatía psicológica es una capacidad poco atendida en la formación del profesorado, pero imprescindible para la comprensión del pasado histórico y su enseñanza. Por ello, proponemos como objetivo de esta investigación, revelar si la empatía psicológica favorece el desarrollo de competencias del pensamiento histórico en una muestra de 164 futuros enseñantes de Historia en la educación obligatoria. Planteamos un estudio correlacional en investigación didáctica, que trata de delimitar el grado de asociación entre lo psicológico y la comprensión de lo histórico. Para lograr dicho objetivo, en primer lugar, se sondan los valores de la empatía psicológica, desde su perspectiva afectiva y cognitiva. A continuación, se aborda la exploración de la empatía histórica mediante la implementación de una práctica de investigación, focalizada en nuestra historia reciente y el desarrollo de estrategias didácticas para la adopción de otra perspectiva. Finalmente, se ponen en correlación los valores emanados de la intervención en el ámbito de la Historia con los conseguidos en el estudio psicológico exploratorio. Los resultados finales muestran, por un lado, que las puntuaciones cognitivas de la empatía psicológica son significativamente más altas que las puntuaciones afectivas del constructo. Por otro lado, indican que el trabajo con estrategias

didácticas sitúa a la muestra de universitarios en niveles de empatía histórica intermedios. Por último, se concluye que no existe una asociación significativa entre las dos variables de estudio, revelando el análisis correlacional un desacuerdo entre lo psicológico y lo histórico.

Palabras clave: educación histórica; empatía; empatía histórica; formación de profesores; psicología.

Abstract:

Psychological empathy is an area under addressed in teacher training, but is essential for understanding the historical past and its teaching. Therefore, the aim of this research is to reveal whether psychological empathy favours the development of historical thinking skills in a sample of 164 future History teachers in compulsory education. We propose a correlational study, in didactic research, which tries to delimit the degree of association between the psychological and the understanding of History. In order to achieve this objective, firstly, the values of psychological empathy are probed, from its affective and cognitive perspective. Next, the exploration of historical empathy is approached through the implementation of a research practice, focused on our recent history and the development of didactic strategies for the adoption of another perspective. Finally, the values brought forth from the intervention in the field of History are compared with those obtained in the exploratory psychological study. The final results show, on the one hand, that the cognitive scores of psychological empathy are significantly higher than the affective scores of the construct. On the other hand, they indicate that the work with didactic strategies places the sample of university students at intermediate levels of historical empathy. Finally, it is concluded that there is no significant association between the two study variables, with the correlational analysis revealing a disagreement between the psychological and the historical.

Key Words: history education; empathy; historical empathy; teacher education; psychology.

1. Presentación y justificación del problema

Reconocer lo diferente es el primer paso para distinguir las múltiples representaciones del pasado, con el fin de entender que adoptar otra perspectiva es una acción compleja de empatía histórica. Efectivamente, desde los orígenes del término de empatía en Psicología, a finales del siglo XVIII, su estudio se ha difundido también en otras ramas del saber que, buscando favorecer la comprensión de sus contenidos, se focalizan en este constructo como alternativa a las formas tradicionales de adquisición de conocimientos.

Desde estos inicios y hasta la actualidad, la empatía entendida como un proceso activo y para nada instintivo, ha ocupado numerosas páginas en la literatura, no exentas de controversia respecto a su centralidad en los procesos cognitivos (Cui et.al.2022; Dorris et al., 2022), en los afectivos (Hoffman, 2002; Löchner et al., 2022; Royzman & Rozin, 2006), o en ambos (Davis, 1996; Mayer & Salovey, 1997; Stinson et al., 2022).

Estos diferentes enfoques, junto con la amplitud del concepto, representan las principales dificultades que conlleva el estudio de la empatía, que no solo se focalizan en desacuerdos conceptuales, sino también, y como consecuencia de aquellos, se hace extensible a la dificultad de su medición. Medir la empatía es un

desafío que tiene que ver con los componentes que la integran y con el posicionamiento teórico de los estudiosos en el ámbito de la Psicología. Así pues, es posible apreciar un nutrido número de instrumentos que evalúan el constructo en la investigación internacional (Davis, 1980; López-Pérez et al., 2008; Spreng et al., 2009), siendo el *Interpersonal Reactivity Index* de Davis el que marcó el punto de inflexión, al incluir factores cognitivos y afectivos en la medición de la empatía.

Y es aquí donde tienen cabida, no sin cierta controversia, las corrientes didácticas que se apoyan en diferentes aspectos de la empatía histórica. Unas, se centran solo en la habilidad cognitiva del constructo, y otras, percatándose de las carencias de estas conceptualizaciones racionales, definen la empatía histórica como una construcción bidimensional abarcando habilidades cognitivas y afectivas. Esta forma de entender la empatía la encontramos, por primera vez, en una importante colaboración entre Coltham & Fines (1971) para la identificación de habilidades clave en la comprensión de la Historia. El entonces novedoso estudio, superando la barrera de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, trata de restablecer el valor de la disciplina de la Historia en el currículo escolar y, con el propósito de hacerla atractiva y comprensiva, extiende el pensamiento histórico hacia conceptos asociados con el dominio afectivo.

Este enfoque enfatiza en lo que, décadas después, Endacott (2014) denomina conexión afectiva de la empatía histórica, consistente en estudiar las reacciones emocionales de agentes de la Historia, vinculando sus experiencias con las del alumnado. O lo que Rantala et al., (2016) entienden por empatía histórica, cuando la consideran un dominio de doble construcción que atiende, por un lado, a los pensamientos y los actos de las gentes del pasado, y por otro, a su situación afectiva. La reconstrucción de esas emociones puede ser una parte valiosa de la empatía histórica (Bartelds et al., 2020; de Leur et al., 2017) que nos ayudará a comprender, en el sentido sugerido por Seixas (2013), un pasado que el didacta canadiense identifica con un país extranjero difícil de entender, pero del que hay que conocer sus diferentes sistemas sociales, culturales, intelectuales y también emocionales.

Los sentimientos humanos, ayer y hoy, asumen un valor universal. Apoyarse en ellos para tratar de comprender sus desencadenantes en una situación histórica trascendental, puede ayudar a superar la natural inclinación de los adolescentes a valerse de sus principios para entender el pasado, lo que los lleva a emitir juicios inadecuados o absurdos (Lévesque & Clark, 2018). En este sentido, son muchas las experiencias que se han realizado con personajes históricos que, por haberse visto obligados a tomar decisiones cruciales, suscitan interpretaciones divergentes y sentimientos encontrados, como por ejemplo la figura de Chamberlain en torno a las negociaciones anteriores a la Segunda Guerra Mundial (Foster, 1999), o la de Truman, con el lanzamiento de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki (Endacott, 2014). También se han efectuado prácticas enfocadas a comprender las situaciones vividas por personas comunes, que soportaron condiciones extremas y difíciles y que, por ello, despiertan mayor afectividad en el alumnado (Virta & Kouki, 2014), como es el caso de los presos en los campos de concentración durante el Holocausto (Riley,

2001). Los estudiantes se conmueven y, en consecuencia, se sienten atraídos con el contenido histórico que están estudiando, demostrando interés y una comprensión más profunda (Huijgen et al., 2017).

La importancia de la empatía para la comprensión histórica pone de manifiesto la ineludible necesidad de desarrollar habilidades empáticas referentes a la toma de perspectiva en el futuro profesorado de Historia. Sin embargo, los investigadores apenas han focalizado su mirada en los profesores que imparten esta disciplina, dando por hecho que los docentes, como adultos formados académicamente y con plenas capacidades cognitivas, se muestran competentes en el manejo de la empatía. Esta escasa atención que el constructo ha recibido en la preparación del profesorado es lo que nos ha llevado a concebir una investigación que analice empíricamente esta cuestión, buscando poner en relación dos grandes conceptos abstractos, de no muy fácil precisión, como son la empatía psicológica y la empatía histórica, ya explorados anteriormente en una prueba piloto en la Universidad de Valladolid (Carril-Merino et al., 2018). Pretendemos, por tanto, acercarnos a ambas realidades y constatar las relaciones entre ambos constructos, identificando el nivel y características de la empatía de una muestra de futuros profesores de Educación Primaria desde una perspectiva psicológica, y comprobando su relación con la calidad de la comprensión de una situación histórica.

2. Método

Estamos ante una investigación que tiene que poner en relación el concepto de la empatía en dos ámbitos de estudio diferentes, como son la Psicología y la Educación Histórica. Por tanto, los métodos y técnicas de trabajo son dispares, fundamentalmente ligados a lo cuantitativo en el caso del primero, y cualitativos en el caso del segundo.

Adoptamos, por tanto, un enfoque metodológico mixto que, como apunta Creswell (2021), implica recopilación e integración de datos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de proporcionar una comprensión más completa de un problema de investigación que cualquiera de los dos enfoques por sí solo. En consecuencia, atendemos a la perspectiva cuantitativa realizando un estudio exploratorio sobre la capacidad empática de la muestra, y a la cualitativa con una actividad didáctica en torno a un dilema ético, extrayendo datos de las argumentaciones de los participantes. Finalmente, utilizando exclusivamente técnicas de análisis cuantitativos se procede a la obtención de puntuaciones a partir de la relación de dos variables (empatía psicológica y empatía histórica) para cada uno de los sujetos de la muestra.

Así pues, podemos definir tres fases en el proceso investigador. En la primera, nos proponemos indagar desde el paradigma cuantitativo sobre un constructo, la empatía, que ha sido ampliamente estudiado en Psicología, sobre todo en población infantil y adolescente. Sin embargo, en la población de estudio con la que

trabajamos, futuros docentes de Educación Primaria, las investigaciones previas son escasas. Para la siguiente fase se recogen datos analizados desde un enfoque cualitativo, con el propósito de aportar información sobre la empatía histórica o perspectiva histórica de los participantes en torno a las decisiones tomadas por uno de los principales actores de la Transición Española, Santiago Carrillo. La actuación del entonces dirigente del Partido Comunista de España, colaborando en la llegada de la democracia en contra de algunos principios comunistas, le convierte en una figura idónea para trabajar aspectos controvertidos de nuestra historia reciente, lo que justifica su elección como elemento central del análisis. En una tercera y última fase, se ponen en conexión las dos variables seleccionadas para el estudio: empatía/empatía histórica.

En la investigación participan 164 alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (46 varones y 118 mujeres), en una proporción de género aproximada a la de la población general¹ (78 %, mujeres; 22%, varones). En la selección de la población de estudio, se emplea el *muestreo no probabilístico*, o también llamado *de conveniencia*, al elegir los individuos por cercanía o por facilidad de acceso (Cohen et al., 2017; Creswell, 2021).

2.1. Instrumentos

El instrumento utilizado en la fase inicial de la investigación es un cuestionario que mide la empatía psicológica, el *Interpersonal Reactivity Index* (en adelante IRI) de Davis (1980). Para su elección han sido determinantes su naturaleza multidimensional, los análisis de validez y fiabilidad superados con éxito (Lucas-Molina et al., 2017) y su traducción al español (Pérez-Albéniz et al., 2003).

Consta de 28 ítems que miden las dos dimensiones del concepto de empatía en 4 subescalas: *Toma de perspectiva* (PT), observando los intentos espontáneos del individuo por comprender el punto de vista de otra persona, adoptando su perspectiva; *Fantasía* (FS), midiendo la tendencia a identificarse con personajes ficticios, sobre todo de la literatura, el cine y el teatro; *Preocupación empática* (EC), comprobando la tendencia del individuo a experimentar sentimientos de compasión, cariño y preocupación por los otros cuando se encuentran en dificultades; y, por último, *Malestar personal* (PD), valorando los sentimientos de malestar que experimenta la persona cuando es testigo de experiencias negativas de otros. Cada ítem está acompañado de una escala Likert con cinco alternativas de respuesta (1: no me describe bien, a 5: me describe muy bien).

Para la segunda fase de la investigación se ha diseñado un tipo de actividad de empatía histórica, denominada *dilema ético* (Shemilt, 1987), consistente en presentar a los estudiantes, a través de fuentes primarias y/o secundarias, polémicos comportamientos del pasado que cobran sentido solo a través del conocimiento del contexto histórico. La actividad que, como ya se ha señalado, se centró en la

¹ Ministerio de Universidades (2020). Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) (curso 2020-21). Recuperado de <https://tabsoft.co/3DANr5s>

controvertida figura de Santiago Carrillo se integró en el desarrollo de la materia “Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales” del Grado en Educación Primaria.

2.2. Procedimientos

La intervención se lleva a cabo en tres sesiones de dos horas de duración cada una. En la primera sesión, los participantes cumplimentan, individualmente, el cuestionario de Davis (1980). A continuación, comienzan el trabajo de contextualización histórica mediante un entorno digital que posibilita el tratamiento de fuentes variadas (textuales, icónicas, audiovisuales...) y una serie de actividades para su interpretación (Dosier 1). Con ello, se pretende que estos jóvenes interioricen el ambiente lleno de incertidumbres, miedos e ilusiones que, en los primeros años tras la muerte de Franco, vivieron las generaciones que hicieron posible la llegada de la democracia.

En una segunda sesión se les proporciona un segundo dossier con artículos de prensa, extractos de memorias y discursos, canciones, mapas, fotografías, cómics y carteles, relacionados con la figura de Santiago Carrillo. El objetivo es que, a través de las variadas y contradictorias informaciones que suministran estos recursos, los futuros docentes sean capaces de interpretar el papel del dirigente comunista en la Transición y las causas que explican las decisiones que tomó.

Finalmente, en una tercera sesión, cumplimentan el último dossier que les incita, después del acceso a las fuentes y a la inmersión en el contexto histórico, a cuestionarse las decisiones tomadas por Santiago Carrillo durante la Transición española, avalando con argumentos su interpretación sobre la idoneidad de las decisiones del secretario general del PCE. En función de si identifican o no los motivos que explican sus actuaciones, podremos valorar su grado de adopción de perspectiva histórica.

a) Análisis de la primera fase

Para la primera etapa de la investigación y, como uno de los fundamentos de la medición cuantitativa, los datos obtenidos con el cuestionario se transfieren al programa SPSS con el propósito de obtener estadísticos descriptivos que determinen la puntuación total de la empatía y la de sus dos componentes (afectivo y cognitivo), con el método T de Student de diferencia entre medias de grupos independientes entre sí.

b) Análisis de la segunda fase

En esta fase, los datos se transcriben con el software ATLAS.Ti en unidades de estudio individuales, correspondientes a cada uno de los participantes de la investigación. Teniendo en cuenta la variable sobre perspectiva histórica que necesitamos medir para poder establecer una correlación con la empatía psicológica, seguimos una codificación (ver Tabla I) adaptada de los diferentes estadios de progresión de Dickinson y Lee (1978) y Shemilt (1987).

Tabla I

Niveles de progresión de la capacidad para adoptar empatía histórica.

Nivel 1. Ausencia de empatía histórica: No son capaces de interpretar los motivos que explican la conducta del personaje. No entienden la coyuntura histórica, ni el importante rol jugado por el personaje en ella. Lo perciben como un traidor que actúa en beneficio propio, movido por intereses individuales. Algunos no contestan o no concluyen. No hay información extraída de las fuentes.

Nivel 2. Empatía histórica ambigua: Interpretan los motivos que explican la conducta del personaje de manera ambivalente. Interpretaciones históricas poco definidas, en ocasiones contradictorias. La información que se extrae de las fuentes es escasa.

Nivel 3. Empatía histórica simple: Interpretaciones históricas adecuadas. Entienden las claves del periodo histórico y, por tanto, los motivos que explican las acciones y decisiones del personaje, pero no los fundamentan en las fuentes, ni las ejemplifican con los acontecimientos trabajados.

Nivel 4. Empatía histórica compleja: Argumentaciones contextualizadas con integración de las fuentes que manejan. Clara identificación de las cesiones y las contrapartidas. Separación nítida entre el Carrillo de la Transición y el Carrillo de la Guerra civil. Explicitación de las consecuencias de su conducta en la actualidad.

Fuente: elaboración propia.

c) Análisis de la tercera fase

Finalmente, en la tercera fase se describe la interrelación de las variables manejadas en las dos primeras fases del proceso de investigación (empatía psicológica y empatía histórica) empleando técnicas de investigación correlacional. Teniendo en cuenta que se va a estudiar una relación compleja entre campos de estudio, carente de investigaciones previas, este tipo de técnicas resultan útiles para aportarnos datos e ideas primigenias sobre la estructura de estas relaciones.

3. Resultados

3.1. Primera fase: empatía psicológica

En primer lugar, comprobamos si las variables de estudio, empatía psicológica global y las dos dimensiones que la integran (cognitiva y afectiva), se distribuyen con normalidad en la muestra participante. Se utiliza la prueba de Shapiro Wilk con un nivel de significatividad de .05. Los resultados obtenidos, $S-W (164)_{Global} = .24$, $S-W (164)_{Cognición} = .06$ y $S-W (164)_{Afectividad} = .47$, con el p. valor superior a .05 nos permiten admitir la normalidad estadística en su forma de distribución en las tres variables de estudio.

En segundo lugar, se han empleado las herramientas descriptivas habituales: media, mediana y el rango de puntuaciones observadas para los valores referentes a la empatía global, así como a los de las dimensiones cognitiva y afectiva del constructo (ver Tabla II).

Tabla II

Estadísticos descriptivos (N= 164): Empatía global, dimensión cognitiva y dimensión afectiva.

VARIABLES	Media	Mediana	Mínimo-máximo
Empatía global	95.85	95	69-125 ^a
Dimensión cognitiva	49.45	50	33-63 ^b
Dimensión afectiva	46.40	47	24-65 ^b

Nota: ^a Puntuación mínima-máxima del cuestionario total de empatía: 28-140; ^b Puntuación mínima-máxima de las dos subescalas del cuestionario: 14-70.

Fuente: elaboración propia.

A la vista de los resultados, se comprueba que los participantes poseen una empatía global relativamente alta ($M= 95.85$), corroborada por otros estudios que anotan, sin embargo, hasta 10 puntos menos en este valor de la empatía (Artacho et al., 2012; Díaz et al., 2015). Con respecto a los valores de la dimensión cognitiva ($M= 49.45$) y la dimensión afectiva ($M=46.40$) del constructo, también los datos revelan cierta superioridad (3 y 8 puntos respectivamente) con respecto a investigaciones precedentes (Hawk et al., 2013; Kim & Lee, 2010).

A continuación, se procede a comparar las puntuaciones de las variables de los enfoques cognitivo y afectivo, puesto que su diferencia (superior en la dimensión cognitiva) nos incita a comprobar si es significativa. Teniendo en cuenta que ambas variables se distribuyen normalmente, se ha empleado el método T de Student en su versión para datos apareados (ver Tabla III).

Tabla III

Análisis inferencial de datos apareados. Diferencia de medias entre variables de los componentes cognitivo y afectivo de la escala IRI de empatía.

VARIABLES	Media	Desviación estándar	IC95% dif.medias	t	gl
Emp.cog.-Emp.afec.	3.04	8.47	[1.74,4.35]	4.60**	163

Nota: IC: intervalo de confianza; gl: grados de libertad; ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados nos llevan a interpretar que existen diferencias altamente significativas ($p < .01$) entre las dos dimensiones, que se inclinan positivamente hacia los factores cognitivos.

3.2. Segunda fase: empatía histórica

Las respuestas de los estudiantes en el trabajo con fuentes históricas, donde tenían que enfrentarse al dilema de interpretar las controvertidas actuaciones del líder del PCE en los inicios de la Transición española, han sido analizadas y clasificadas en función de los grados de adopción de empatía histórica que hemos descrito anteriormente (ver Tabla I). De los datos se desprende que la empatía histórica simple (nivel 3) es la predominante, seguida a bastante distancia por la empatía histórica ambigua (nivel 2) y la empatía histórica compleja (nivel 4). En último lugar se sitúa la ausencia de empatía histórica (nivel 1) (ver Figura I).



Figura 1. Distribución en porcentajes de la muestra en relación con los niveles de progresión de empatía histórica.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, de manera extractada, derivada de la extensión limitada de este artículo, se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado.

Nivel 1. Ausencia de empatía histórica

En este grupo, formado por 8 varones y 21 mujeres (17.68%), se integran los que no contestan; los que afirman explícitamente que todo depende de la ideología de cada uno, evidenciando una concepción de carácter *selectista* (Maggioni et al. 2009), negadora de la cientificidad de la Historia; y los que sí emitieron una interpretación del rol jugado por el presidente del partido comunista de España. Centrándonos en éstos últimos, podemos identificar como denominador común la consideración de Santiago Carrillo como un traidor ambicioso y ambiguo, que actuó tomando decisiones en su propio beneficio. Es el caso del siguiente informante cuando declara que “Santiago Carrillo era un traidor y no actuó en beneficio del país [...] considero que muchas de las cosas que hacía por ayudar a la clase obrera eran por beneficio propio” [IF,54].

En general, los estudiantes agrupados en este nivel apenas hacen alusiones a las fuentes y acontecimientos trabajados en el dossier. Y, cuando lo hacen, es para referirse a sucesos de la biografía del personaje en relación con la Guerra Civil, aludiendo a la responsabilidad de Santiago Carrillo en las matanzas de Paracuellos en 1936. En la propuesta de trabajo se insertó información relativa a estos sucesos con la intencionalidad de que los estudiantes comprendieran a qué se referían algunas de las opiniones críticas hacia su figura, expresadas en las fuentes secundarias. Pero, obviamente, no les pedíamos que “juzgaran” el papel de Carrillo durante la Guerra Civil española, sino valorar su rol en los consensos tras la muerte de Franco.

En definitiva, este grupo de estudiantes se caracteriza por una falta de capacidad para el manejo adecuado de las fuentes de información que se les ha suministrado, lo que les dificulta una perspectiva histórica correcta. Sus interpretaciones sobre Santiago Carrillo en el período transicional no pasan de ser

meras opiniones sin argumentación, en muchos casos contradictorias y en otros anacrónicas.

Nivel 2. Empatía histórica ambigua

Los participantes del nivel dos (24.39 %) se distribuyen entre 31 mujeres y 9 varones. La mayoría entiende que las decisiones de Carrillo no las realizó en beneficio propio, como opina el grupo anterior, sino que fueron tomadas para facilitar el proceso de transición a la democracia, constituyendo un beneficio para España. Las expresiones más repetidas para explicar la conducta de Carrillo se resumen en frases como “actuó en beneficio del país” o “hizo lo que era mejor para España”, resaltando su función para acabar con la dictadura franquista.

No obstante, paradójicamente, esto no significa que comprendan su postura, percibiéndole como un traidor al anteponer el bien del país a sus propios principios e ideales, tal como expresa este informante: “Traicionó a su partido y al pueblo aceptando los acuerdos con Suárez y contradiciendo sus ideas para apoyar a la derecha” [IF, 67]. No le reconocen el talante negociador, ni los beneficios para el propio partido comunista al obtener su legalización y, derivado de ella, la participación plena en el juego político. Solo ven una parte de lo que se negoció: las concesiones realizadas por el líder comunista. De hecho, la aceptación del sistema monárquico y los símbolos del Estado constituyen la mayor parte de las referencias señaladas por estos estudiantes como ejemplo de la “traición” ideológica, tal como expresa este informante: “Santiago Carrillo actuó en beneficio del país porque ayudó a la transición a la democracia, pero también traicionó a su partido porque aceptó la monarquía y la bandera bicolor” [IF, 62].

No son conscientes de la complejidad del contexto histórico y de que la legalización del PCE fue uno de los asuntos más espinosos en el duro camino emprendido por Adolfo Suárez. El sector militar seguía viendo a los comunistas con gran recelo y había miedo al “ruido de sables”. No han sacado provecho, tampoco, de los recursos utilizados para conocer y comprender el eurocomunismo, teoría política que legitimaba a los partidos comunistas europeos para participar en las democracias occidentales y permitir así su supervivencia.

Nivel 3. Empatía histórica simple

Este grupo, formado por 22 varones y 39 mujeres (37.20 %), constituye la categoría mayoritaria de la muestra. Manifiestan un conocimiento de la Transición Española que les facilita proponer significados a las acciones que realizó el político en ese contexto histórico. Al igual que en el grupo anterior, todos, sin excepción, revalidan el importante papel que jugó Carrillo durante el periodo transitorio, favoreciendo con sus acciones y decisiones el advenimiento de la democracia. Una circunstancia que, como ya hemos comentado anteriormente, no ha sido negada ni por los más acérrimos críticos del líder comunista (Tusell & Soto, 1996).

Ahora bien, en contraste con el grupo anterior, lo más significativo de estos universitarios es que entienden que las actuaciones de Carrillo no solo fueron en

beneficio de la estabilidad política y social del país, sino también en beneficio del partido comunista y de la izquierda, tal como sintetiza el siguiente informante: “quería que se legalizara el partido comunista y aunque Carrillo en un momento de su vida aceptase la monarquía y la bandera bicolor lo hizo para poder legalizar el PCE” [IF,127]. O este otro, “Santiago Carrillo actuó de la mejor forma posible para beneficio de la izquierda española. Puede que realizara unas cosas más dudosas que otras, pero siempre lo hizo defendiendo sus ideas” [IF5]. Reconocen, pues, que no hubo traición al ideario comunista, sino implantación de un nuevo enfoque más posibilista que el soviético o el maoísta.

En síntesis, los futuros profesores contenidos en este nivel entienden los motivos de las actuaciones de Carrillo y su talante pactista “haciendo negociaciones hasta con los que no tenían los mismos ideales políticos” [IF113]. Y valoran, también, los beneficios que de sus decisiones se derivaron, tanto para la izquierda política, como para el conjunto del país. No obstante, aunque con toda probabilidad sus opiniones han surgido de las fuentes trabajadas, no lo hacen explícito. No ponen en conexión sus interpretaciones con los testimonios que las avalan, tal como se les había solicitado.

Nivel 4. Empatía histórica compleja

Los 7 varones y 27 mujeres que integran este nivel (20.73%) saben captar el ambiente del momento transicional y su complejidad. Presentan explicaciones contextualizadas como las del grupo anterior, pero a diferencia de estos colegas, realizan argumentaciones mucho más elaboradas. Sus interpretaciones se ven avaladas con el trabajo previo de las fuentes históricas y acuden a ellas para justificar las decisiones de Carrillo, parafraseando, por ejemplo, una de las frases que pronunció en el pleno del Comité Central del PCE en abril de 1977 (manejado en video): “porque un color no merece la vida de las personas” [IF, 19], en alusión a su aceptación de la bandera bicolor.

Cabe resaltar que algunos, de manera explícita, aluden a la necesidad de adoptar la perspectiva de la época para interpretar correctamente los motivos del líder del PCE. Así lo ejemplifica el siguiente universitario: “Para entender mejor sus decisiones, se tiene que considerar y conocer el período histórico y todos sus acontecimientos. Los compromisos fueron necesarios e históricamente inevitables para la transición desde la dictadura hasta la democracia y para la entrada de España en la Comunidad Europea” [IF, 78].

También, el trabajo con las fuentes ha permitido a este grupo discernir con claridad el presente y el pasado, penetrando en el clima que en aquellos momentos se respiraba en España. En el sentido señalado por Seixas (2013) y Wineburg (2016), esto les facilita la adopción de la perspectiva del agente histórico de manera desvinculada de su campo valórico actual y, en consecuencia, identificar las brechas que les separan de ese tiempo pasado, para favorecer la comprensión de las motivaciones que le llevaron a actuar como lo hizo, tal como revela, por ejemplo, la siguiente narrativa: “Una de las cosas que más ser recriminará a Carrillo es la

aceptación de la monarquía parlamentaria: la forma de jefatura del estado actual. Realmente no tenía alternativas; la alternativa fundamental no estaba entre monarquía o república, sino entre democracia o dictadura, o quizás, otra guerra civil” [IF78].

Este grupo reconoce, además del talante negociador del líder del PCE, su espíritu de reconciliación y concordia con alusiones frecuentes a la amnistía, algo que prácticamente no sucede en los grupos anteriores. Esta reivindicación de la izquierda (hoy en día cuestionada) se integra en las narrativas de estos informantes, señalando que Santiago Carrillo quería que “se aplicara la amnistía de presos y exiliados tanto antifranquistas como franquistas, ya que ellos no tenían la necesidad de aplicar la revancha, lo único que querían era comenzar cuanto antes con la renovación de España” [IF29]. En palabras de Juliá (2017), este era el clima dominante en la oposición: borrar las secuelas del régimen de Franco y superar la división entre vencedores y vencidos.

3.3. Tercera fase: correlación empatía/empatía histórica

Con el fin de poner en relación los resultados obtenidos en las dos variables, la empatía psicológica y la empatía histórica, se comprueba primero si la variable de naturaleza cualitativa se distribuye con normalidad en la muestra. Para este estudio aplicamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov cuyos resultados: $K-S(164) = .23, p < .01$ revelan, que este tipo de variables ordinales no tienen una distribución normal.

Se decide, pues, el empleo del coeficiente de correlación de Spearman, para determinar si hay algún tipo de conexión entre los valores de empatía psicológica recogidos en la Fase 1 y los de empatía histórica obtenidos en la Fase 2 (ver Tabla IV):

Tabla IV
Matriz de correlación de Spearman: empatía psicológica/empatía histórica.

N= 164			Σ Cognición	Σ Afectividad	Empatía histórica
Rho de Spearman	Σ Cognición	Coef. de correlación	1.000	.259**	.005
		Sig.(bilateral)		.001	.945
		N	164	164	164
	Σ Afectividad	Coef. de correlación	.259**	1.000	.125
		Sig.(bilateral)	.001		.110
		N	164	164	164
	Empatía histórica	Coef. de correlación	.005	.125	1.000
		Sig.(bilateral)	.945	.110	
		N	164	164	164

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel .01.

Fuente: elaboración propia.

En las asociaciones entre las dos dimensiones de la empatía psicológica y la variable de empatía histórica, los valores .94 y .11, muy superiores a .05, e indicadores, por tanto, de ausencia de correlación significativa, muestran que cualquier puntuación de las dimensiones psicológicas de empatía puede asociarse indistintamente con los valores de la empatía histórica.

4. Discusión y conclusiones

La finalidad principal de la investigación ha sido explorar la capacidad empática de un grupo de futuros docentes desde la didáctica de la historia y la psicología, intentando detectar su previsible relación. Una vez finalizado el proceso, estamos en disposición de afirmar que dicho objetivo se ha cumplido, a pesar de la falta de antecedentes metodológicos que avalaran y dieran cobertura a este propósito.

La aplicación de un diseño investigador, donde se ha aunado diferentes tipos de indagación secuenciados en fases, ha permitido poner en relación los datos cuantitativos suministrados desde la ciencia psicológica, con los datos cualitativos aportados por la educación histórica, para, posteriormente, confluir, tras la reducción numérica de estos últimos, en un estudio de correlación entre ambas disciplinas.

En primer lugar, los valores globales de empatía psicológica revelan puntuaciones relativamente altas en relación con los estudios revisados (Artacho et al., 2012; Díaz et al., 2015; Hawk et al., 2013; Kim & Lee, 2010). Y, con respecto a los valores de las dos dimensiones del constructo, los resultados obtenidos a partir del IRI de Davis (1980), permiten constatar que el futuro profesorado de Educación Primaria tiene más desarrolladas las habilidades cognitivas que las habilidades afectivas, como factores integrantes del constructo de la empatía. Estudios recientes en muestras de universitarios revalidan estos valores (Carril-Merino & Sánchez-Agustí, 2016; Carril-Merino et al., 2018; Kamas & Preston, 2018) que probablemente guarden relación con el proceso formativo de los participantes, generalmente basado en el empleo de la racionalidad frente al dominio de lo emocional en la resolución de problemas.

El *dilema ético*, planteado a los participantes como tarea empática, centrado en la controvertida, y a la vez elogiada, figura histórica de Santiago Carrillo, nos ha permitido estudiar sus niveles de empatía histórica, que se han revelado altos en un 57,93% de informantes (niveles 3 y 4). En concreto, en el último nivel, la empatía histórica compleja (nivel 4) es alcanzada por un 20.7% de la muestra, que demuestra habilidades para ponerse en el lugar del agente histórico y valorar sus actuaciones en su contexto. Siempre con las precauciones debidas a un estudio de caso donde se ha trabajado solo con una situación histórica concreta, podemos decir que el análisis y estudio de las fuentes y testimonios del pasado parecen favorecer la toma de perspectiva y la comprensión de las conductas de los que vivieron en otra época.

Así sucede con este porcentaje de universitarios que son capaces de generar argumentaciones muy elaboradas y razonadas sobre unos acuerdos que conllevaron cesiones y contrapartidas trascendentales durante la Transición. Su coherencia en el discurso presenta explicaciones con numerosos matices propios de una empatía histórica contextualizada, como es el caso de la captación del ambiente de la sociedad española durante esos años, o la comprensión de una figura de nuestra historia, conflictiva y contradictoria.

A diferencia de los informantes de otros niveles, en este grupo se distinguen claramente las actuaciones y decisiones tomadas por el Carrillo de la Guerra Civil del Carrillo de la Transición. Las fuentes que trabajaron sobre los sucesos de Paracuellos, lejos de confundirles, han sido un baluarte para explicar el espíritu conciliador de este personaje, necesario en un proceso que precisaba de gran talante político. Por otra parte, y prácticamente solo en este nivel, se leen explícitamente alusiones a la necesidad de adoptar la perspectiva de otra época para interpretar correctamente las decisiones del líder comunista.

Ahora bien, no podemos desligarnos del hecho de que la mayoría de los universitarios se sitúan en niveles de empatía intermedia, como sucede en las investigaciones realizadas con adolescentes y en el estudio piloto previo a esta investigación, realizado también con futuros maestros en la Universidad de Valladolid, mencionado anteriormente. Es el caso de las investigaciones de Secundaria llevadas a cabo por Dickinson y Lee (1978) donde encontramos un predominio de los niveles 2 y 3 para el planteamiento de otra perspectiva histórica; y de Domínguez (1986), que recoge los porcentajes más altos en el nivel de empatía cotidiana, correspondientes con la empatía de nuestro nivel 3. Similares son también los resultados de González et al. (2009), cuyo trabajo señala como predominante el nivel 3 de empatía histórica experiencial. Así mismo, Molina y Egea (2018) obtienen valores abultados en el nivel 3 de empatía simple, o Virta y Kouki (2014), que recogen resultados indicadores de la debilidad en la dimensión de contextualización histórica (posiblemente se podría equiparar con nuestro nivel 3 de empatía histórica).

Con todo, solo la investigación sobre otra actividad empática en torno a la Política de Apaciguamiento del Primer Ministro Británico, Arthur Neville Chamberlain (Carril-Merino et al., 2018) resulta realmente apropiada para un estudio comparativo, por las similitudes que existen con el trabajo que aquí presentamos, en lo que se refiere tanto a la muestra, como al tipo y número de fuentes históricas ofrecidas a los participantes. Dejando a un lado el hecho de que también en este caso, como en los anteriores, el mayor volumen de participantes se encuentra en los niveles intermedios, conviene señalar la similitud porcentual en la distribución de los grupos con una mejor comprensión histórica: 20.7 % en el *dilema ético* de Santiago Carrillo y 19.3% en la *toma de decisiones* de Chamberlain.

Sin embargo, llama la atención que, en el estudio sobre el primer ministro británico, ningún informante demostrara no haber comprendido las intenciones del gobernante británico y la política que llevó a cabo durante los años anteriores a la II

Guerra Mundial. En el trabajo que nos ocupa, en cambio, el porcentaje que denota ausencia de empatía histórica es bastante alto (17.7%), quizás, y paradójicamente, debido a la mayor cercanía de la temática, con implicaciones en la problemática política actual. Según las declaraciones de algunos participantes de este grupo, las argumentaciones al *dilema ético* planteado a través de la figura de Santiago Carrillo dependen de la ideología de cada uno. Esto implica una concepción epistemológica de la Historia de carácter *selectista* (Maggioni et al., 2009), que paraliza su capacidad analítico-crítica, y dificulta el ejercicio de contextualización empática.

Las carencias detectadas, similares en la Educación Secundaria y en la Educación Superior universitaria, nos comprometen con la formación del futuro profesorado de Educación Primaria que, al parecer, perpetua las deficiencias que presentaba años atrás. Y, particularmente preocupante resulta ese porcentaje de los profesores en formación que, según nuestro estudio, carecen de empatía histórica y muestran visiones a-históricas y presentistas. La gran mayoría de ellos impone sus narrativas proporcionando un discurso, ajeno a las fuentes que se les proporciona y alejado de un análisis crítico de los testimonios del pasado.

Finalmente, el estudio de las correlaciones entre los niveles de empatía psicológica y de empatía histórica, aplicando el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables proporcionadas por la dimensión afectiva y cognitiva del cuestionario psicológico y los datos proporcionados por el *dilema ético*, nos permiten afirmar que cualquier puntuación cognitiva y afectiva de la empatía psicológica puede asociarse indistintamente con los valores de la empatía histórica.

Esto significa que no hay correlación entre el nivel alcanzado en la variable cognitiva y/o afectiva del constructo y la capacidad para adoptar perspectiva histórica, ya que los profesores más hábiles para acercarse a la perspectiva de quienes vivieron y actuaron en el pasado y realizar explicaciones históricas de calidad, no siempre puntúan más alto en una o las dos dimensiones de la empatía psicológica. Cabe señalar, sin embargo, que la falta de estudios correlacionales entre lo psicológico y lo histórico-educativo, no nos ha permitido comparar y revalidar, o no, nuestros resultados para sacar conclusiones sólidas.

En cuanto a los aspectos metodológicos, esta ausencia de investigaciones previas nos ha obligado a crear un diseño de investigación novedoso para medir características humanas complejas que abarcan dos ámbitos disciplinares distintos (Psicología y Educación Histórica) y dos paradigmas de investigación con técnicas de recogida y de análisis variados (cualitativo y cuantitativo). Es por ello que los instrumentos utilizados en este estudio, procedentes de ambas tradiciones y paradigmas diferentes, muestran debilidades a la hora de poner en relación ambos constructos para establecer una visión de conjunto coherente.

Estas complejas circunstancias, lejos de desanimarnos, nos incitan a insistir en el análisis comparativo crítico sobre la empatía en el profesorado en formación y su relación con la comprensión de la Historia. Se deben explorar nuevas prácticas de contenido histórico, instrumentos alternativos de obtención de información,

muestras más amplias y diferencias de género entre los participantes. Hay que ser conscientes de la importancia del factor empático implicado en la docencia de la Historia y su vinculación e impacto en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. Además, interpretándolo desde la Psicología y la Historia, se puede considerar una destreza susceptible de mejora y desarrollo para la promoción de conductas prosociales y para la adquisición de estrategias de trabajo, que ayuden al docente en su ardua tarea de facilitar la comprensión y la creación de conocimiento histórico en el discente.

Referencias bibliográficas

- Artacho, F., López, M., Molina, A. M., Ortiz, M. V., Rosado, J. I., Ruiz, Julius, M. V., & Sillero, M. (2012). La medida de la empatía en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. *ReiDoCrea. Revista electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 1, 101-105. <https://doi.org/10.30827/Digibug.21968>
- Bartelds, H., Savenije, G. & van Boxtel, C. (2020). Students's and teachers'beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Carril-Merino, M.T., & Sánchez-Agustí, M. (2016). Capacidad empática en profesores de Historia en formación: Un estudio exploratorio. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 150-161). Red 14.
- Carril-Merino, M.T., Sánchez-Agustí, M., & Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de educación primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221-228.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coltham, J., & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History: A Suggested Framework*. Historical Association.
- Creswell, J. (2021). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Cui, F., Huang, X., Jing, Y., Luo, Y., Liu, J., & Gu, R. (2022). How resource sharing resists scarcity: the role of cognitive empathy and its neurobiological mechanisms. *Cerebral Cortex*, 32(23), 5330-5342. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhac017>
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.

- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- de Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). I Saw Angry People and Broken Statues: Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- Díaz, B., Rodríguez, K., & Santa Cruz, H. (2015). Propiedades del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en alumnos del ISTP «San Luis» de Trujillo. *Revista «Jang»*, 2(1), 1-14.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). Heinemann Educational Books.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, (34), 1-21.
- Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(12), 1524-1531. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15263>
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42, 4-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History. *Social Studies*, 90(1), 18-24.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para «la estrategia de Lisboa»* (pp. 283-290). Pàtron Editore
- Hawk, S., Keijsers, L., Branje, S., van der Graaff, J., de Wied, M., & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Among Early and Late Adolescents and Their Mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.696080>
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Idea Books, S.A.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education* 45, 110-44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>

- Juliá, S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Galaxia Gutenberg, S.L.
- Kamas, L., & Preston, A. (2018). Can Empathy Explain Gender Differences in Economic Policy Views in The United States? *Feminist Economics*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/13545701.2018.1493215>
- Kim, J., & Lee, S. J. (2010). Reliability and Validity of the Korean Version of the Empathy Quotient Scale. *Psychiatry Investigation*, 7, 24-30. <https://doi.org/10.4306/pi.2010.7.1.24>
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. En S. Alan, & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley.
- Löchner, N., Bückle, S., & Olderbak, S. (2022). Affect-specific empathy: Experience sampling and multilevel structural equation modeling provide a within-person perspective. *Emotion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/emo0001105>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., Abad, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Tea Ediciones, S.A.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2017). Dimensional Structure and Measurement Invariance of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Across Gender. *Psicothema*, 29(4), 590-595. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.19>
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31). Basic Books.
- Molina, S., & Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: Un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2016). 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*, 48(3), 323-345. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>

- Richardson, E., & Malloy, P. (1994). The Frontal Lobes and Content Specific Decisions. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 6(4), 455-466.
- Riley, K. (2001). The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 139-166). Rowman & Littlefield Publishers.
- Royzman, E. & Rozin, P. (2006). Limits of Sympedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6(1), 82-93. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.1.82>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Shemilt, D. (1987). El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council: Pasado, presente y futuro. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado* (pp. 173-208). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Spreng, N., Mckinnon, M., Mar, R., & Levinel, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale Development and Initial Validation of a Factor-Analytic Solution to Multiple Empathy Measures. *J Pers Assess*, 91(1), 62-71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Stinson, J., Wolfe, R., & Spaulding, W. (2022). Social Connectedness in Schizotypy: The Role of Cognitive and Affective Empathy. *Behav. Sci.*, 12(8), 1-19. <https://doi.org/10.3390/bs12080253>
- Tusell, J., & Soto (1996). *Historia de la transición 1975-1986*. Alianza.
- Virta, A., & Kouki, E. (2014). Dimensions of Historical Empathy in Upper Secondary Students' Essays. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 137-160.
- Wineburg, S. (2016). Why Historical Thinking is not about History. *History News*, 71(2), 13-16.

Contribuciones de los autores: M.T.C.-M: Conceptualización de la investigación; revisión de la literatura; diseño de la investigación; recogida de la información; procesamiento y análisis de los datos; examen cuantitativo de los datos; examen cualitativo de la información; interpretación de los resultados y redacción del artículo.

M.S.-A: Conceptualización de la investigación; revisión de la literatura; diseño de la investigación; recogida de la información; procesamiento y análisis de los datos; examen cuantitativo de los datos; examen cualitativo de la información; interpretación de los resultados y redacción del artículo.

E.L.-T: Conceptualización de la investigación; revisión de la literatura; diseño de la investigación; recogida de la información; procesamiento y análisis de los datos; examen cuantitativo de los datos; examen cualitativo de la información; interpretación de los resultados y redacción del artículo.

Financiación: El artículo se integra dentro del proyecto I+D+i “La historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile” (HISREDUC 2015-2018) (Ref. EDU2013-43782-P), financiado en convocatoria competitiva por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Carril-Merino, M.T., Sánchez-Agustí, M. & López-Torres, E. (2023). Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 331-350. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645>