



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**EMPATÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA.
UN ESTUDIO CON PROFESORES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN**

Presentada por María Teresa Carril Merino
para optar al grado de doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por
Dra. María Sánchez-Agustí

Valladolid, 2019

A Juan Carlos y a Gabriel, a mi madre, a mi padre (allí donde esté), a mis hermanas; por todo lo que habéis hecho y hacéis para que sea como soy, por lo que hemos compartido y por todo lo que nos queda por compartir, aquí o allí.

Agradecimientos

Y el trabajo llegó a su fin. Ahora podría decir, que ha sido arduo, y es verdad; podría decir también que ha sido un camino lleno de dificultades, como es característico en este tipo de trabajos académicos de investigación científica cuya máxima expresión es la tesis doctoral, y no sería cierto. Esto es así porque para este camino fui elegida, y tuve la suerte de que mi tutora en el Trabajo Fin de Máster, la doctora María Sánchez-Agustí, contara conmigo para formar parte de un proyecto de investigación que el MINECO le concedía como Investigadora Principal, y en el que yo colaboraría con el colofón de esta tesis y la investigación que a lo largo de estos años he ido desarrollando.

Cuando digo que “tuve la suerte”, aquí radica la expresión que recoge el agradecimiento principal que quiero dirigir a mi directora de tesis que siempre me ha animado, y con firmeza y cariño me ha facilitado el camino para desarrollar las tareas propias en mi formación como investigadora en el ámbito del proyecto y para que este trabajo llegue a un feliz término. Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para expresarle mi gratitud. Muchas gracias, María.

Quiero expresar también mi agradecimiento al doctor Carlos Muñoz Labraña y a la doctora Maria Glória Parra Santos, que con amabilidad me recibieron en la Universidad de Concepción en Chile y en la Universidade do Minho en Portugal respectivamente, durante dos estancias de investigación que realicé para alcanzar los objetivos propuestos por el programa de doctorado en “Investigación Transdisciplinar en Educación”.

Por otra lado, una parte importante de esta investigación nunca se hubiera podido llevar a cabo sin la inestimable ayuda de los profesores Beatriz Andreu, Laura Arias y Alejandro Egea, Juan Carlos Colomer, Rafael de Miguel, Neus González, María Olga Macías y el doctorando Xoel Gutiérrez, de las universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Valencia, Zaragoza, Autónoma de Barcelona, País Vasco y Santiago de Compostela respectivamente, que colaboraron en la recogida de información en sus centros de trabajo, proporcionando una muestra significativa para la exploración que, en el marco de esta investigación, se hizo sobre la empatía psicológica.

Y si me preguntasen que es lo que más me ha sorprendido de este proyecto, respondería que los profesores del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid. Resulta increíble que en una sociedad “aparentemente”

carente de valores y de preocupación desinteresada por el prójimo, tantas personas hayan estado dispuestas a brindarme su cariño, amistad y simpatía. Entre ellos deseo mencionar explícitamente, a sabiendas que habrá alguien que no esté y merezca un hueco aquí (pido perdón por ello), a Mercedes de la Calle, Esther López, José M^a Martínez y Diego Miguel, generosos y dispuestos como pocos para compartir conocimientos y experiencias de tipo profesional y personal de gran valor para mí. Por ello, quiero expresarles sinceramente mi deseo de que la vida nos siga dando oportunidades para compartir espacios, como lo hemos hecho durante estos cuatro años.

Desde un plano institucional y económico muestro mi respeto y agradecimiento a la Universidad de Valladolid receptora de este proyecto, por la financiación de gran parte de mis estudios doctorales en el marco de la concesión de una beca pre-doctoral en la convocatoria del año 2015.

Por último, y sin duda, este trabajo de investigación es, especialmente, resultado del apoyo que me ha ofrecido mi madre y mis hermanas, y, por supuesto, mi padre desde el corazón, cuyo cariño a lo largo de tantos años me ha proporcionado la fuerza y energía que he necesitado en algunos momentos bajos. Pero, sobre todo, gracias a Juan Carlos y a Gabriel, mi marido e hijo, por su paciencia y solidaridad con mi trabajo y por la generosidad que han demostrado cuando estaba o cuando no estaba, robándoles un tiempo que era de los tres.

RESUMEN

La empatía histórica como capacidad para adoptar otra perspectiva temporal es una de las habilidades fundamentales del pensamiento histórico. Conocer el papel que juegan los aspectos afectivos o emocionales implicados, o no, en ella es un tema controvertido que merece ser investigado. Partiendo de esta cuestión, nuestro estudio pretende, como propósito general, poner en relación la acepción psicológica de la empatía con la acepción histórica del constructo. En ambas ciencias, la doble dimensión cognitiva y afectiva es objeto de estudio desde hace décadas, asumida por el mundo de la Psicología, y en constante debate desde el punto de vista de la educación histórica. Pero apenas se ha explorado la relación entre ambas, dando respuesta al interrogante ¿puede el potencial cognitivo y afectivo de la empatía psicológica favorecer la comprensión del pasado?

Partiendo de esta conjetura, consideramos que la empatía en el sentido psicológico es una capacidad poco atendida en el ámbito educativo pero imprescindible para la comprensión del pasado histórico. En atención a lo cual, queremos revelar con un análisis de diagnóstico inicial si su enorme potencial para favorecer el desarrollo de competencias propias de pensamiento histórico y para llevar a cabo iniciativas de comprensión empática está presente en el futuro enseñante de Historia en la educación obligatoria. Por otro lado, desde el diseño e implementación de prácticas de investigación focalizadas en el desarrollo de estrategias didácticas para la adopción de otra perspectiva y la mejora del pensamiento histórico, proponemos el estudio y análisis de las capacidades afectivo-cognitivas del futuro profesor y en consecuencia del desarrollo de competencias históricas. En tercera instancia y, para corroborar nuestra conjetura de partida, se procede a realizar correlaciones estadísticas de las capacidades empáticas de la muestra en el marco de las dos disciplinas de nuestra investigación. De esta manera, Psicología y educación histórica confluyen en el análisis aportando

conocimiento sobre la interiorización que hacen los futuros docentes de situaciones personales e históricas del pasado en función de sus características empáticas.

Para el análisis de diagnóstico los métodos que se aplicarán en una muestra de 1137 estudiantes de Educación Primaria de diversas universidades de nuestro país serán cuantitativos con la utilización de un cuestionario que mide la empatía desde una perspectiva multidimensional, de ahí que permita valorar tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional de la persona al adoptar una actitud empática. Y la sistematización de los datos recogidos en el estudio de caso mediante el análisis cualitativo de las actividades con carácter histórico, en 164 futuros profesores de la universidad de Valladolid, se triangulará con los ítems cognitivos y afectivos integrantes del cuestionario de empatía, que la muestra aporta tras su aplicación.

De los resultados de este estudio, por un lado, parece deducirse que las puntuaciones en la empatía cognitiva son significativamente más altas que en la medida afectiva; y que las mujeres obtienen un valor más elevado que los hombres en las dos dimensiones. Por otro lado, los análisis de la capacidad para adoptar perspectiva histórica revelan que, en el caso de que la emocionalidad esté implicada en la comprensión de los procesos históricos, los resultados no son tan buenos como los que cabría esperar, obteniendo mejor perspectiva histórica cuando se trabaja el contexto a través del análisis de fuentes históricas donde la afectividad no está apenas implicada. Por último, el análisis correlacional no arroja asociación significativa entre las dos variables de estudio, de manera que revela una disonancia entre lo psicológico y lo histórico-educativo que abre algunos interrogantes acerca de la relación en ambos campos.

Palabras clave: Educación histórica; Psicología; Empatía; Empatía histórica, Formación del profesorado

ABSTRACT

Historical empathy, understood as an ability to adopt a different temporal perspective, is one of the key historical thinking concepts. Learning the role that affective and emotional elements play as part of this concept is a controversial issue that is worthy of analysis. Taking this into account, the main aim of our study is to establish a link between the psychological conception of empathy and the historical conception of this construct. In these two disciplines, both the cognitive and affective dimensions have been examined for decades, after having been accepted by psychology and being repeatedly debated from the point of view of history education. Despite this, the relationship between the two dimensions has scarcely been explored in order to answer whether the cognitive and affective potential of psychological empathy can foster a better understanding of the past.

Starting from this assumption, we consider that empathy (from a psychological point of view) is an aptitude that is rarely addressed in educational contexts, although it is invaluable for the promotion of historical understanding. Attending to this issue, on one hand, we would like to make use of an initial diagnostic analysis to reveal whether its enormous potential to encourage historical thinking competences and to make use of empathetic understanding strategies is noticeable in compulsory education prospective educators. On the other hand, from the point of view of the design and implementation of research practices focused on the development of didactic strategies to adopt another perspective and to foster historical thinking, we propose the study and analysis of affective and cognitive capabilities of prospective teachers, and thus, of the development of historical competences. In third place, in order to corroborate our starting assumption, this study provides statistical correlations between empathic capabilities of the participants in the framework of both disciplines influencing this research. This way, psychology and history converge in this analysis by offering

information about the internalisation that prospective educators do about personal and historical scenarios according to their empathetic characteristics.

For the diagnostic analysis, of a quantitative nature, a sample of 1137 students enrolled in several Spanish universities completed a questionnaire capable of measuring empathy from a multidimensional perspective, allowing to assess both cognitive aspects and the emotional reaction of participants when adopting an empathetic attitude. Additionally, data obtained in a case study using historical resources with 164 students enrolled in a Bachelor's Degree in Primary Education in the University of Valladolid was systematically and qualitatively analysed. This information was triangulated with the cognitive and affective items included in the empathy questionnaire.

Results obtained in the study show, first of all, that it is possible to deduce that cognitive empathy is scored higher than its affective component, and that women obtain higher values than men in both dimensions. Secondly, analysis focused on the capability to adopt historical perspective reveal that, in the case that emotions are involved in historical understanding, results are not as straightforward as expected, as a more complex historical perspective is obtained when historical contexts are examined using historical sources, where affectivity is scarcely involved. Finally, the correlational analysis does not offer a statistically significant relationship between the two variables in the study, revealing a dissonance between psychological and history education frameworks, raising questions about the relationship between both fields.

Keywords: History education; Psychology; Emphaty; Historical empathy; Teacher training

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	15
ÍNDICE DE TABLAS	19
INTRODUCCION.....	21

Parte I – Planteamiento y diseño de la investigación

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	27
1. Cómo nace esta investigación	27
2. Problema de estudio	30
3. Preguntas de investigación	33
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	35
1. La empatía desde la perspectiva psicológica.....	35
1.1. Principales paradigmas de la inteligencia.....	36
1.1.1 Paradigma cognitivo-evolutivo.....	36
1.1.2. Paradigma del procesamiento de la información.....	39
1.1.3. Paradigma del análisis factorial iniciado por Spearman	40
1.1.4. Paradigma de la inteligencia y aprendizaje.....	42
1.2. Inteligencia emocional.....	45
1.3. Empatía psicológica.....	47
1.3.1. Enfoques unidimensionales	48
1.3.2. Enfoques multidimensionales	50
1.4. Medición de la empatía: instrumentos	52

1.4.1. Escala de Dymond	53
1.4.2. Escala de empatía de Hogan	53
1.4.3. Escala de Mehrabian y Epstein	54
1.4.4. Índice de Reactividad Interpersonal de Davis	54
1.4.5. Cociente empático de Baron-Cohen y Wheelwright	55
1.4.5. Cuestionario de empatía de Toronto, Mckinnon, Mar y levinel ...	56
1.4.6. Test de empatía cognitiva y afectiva de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad	56
2. Empatía e historia	57
2.1. Educación histórica: marcos conceptuales de interpretación	57
2.1.1. Pensamiento histórico	58
2.1.2. Razonamiento histórico	62
2.1.3. Alfabetización histórica	64
2.1.4. Conciencia histórica.....	65
2.2. La empatía en el desarrollo del pensamiento histórico.....	68
2.2.1. Los estudios que abrieron el camino.....	69
2.2.2. Diferente terminología para definir un mismo concepto	73
2.2.3. Perspectiva cognitiva de la empatía histórica	77
2.2.4. Perspectiva afectiva de la empatía histórica	80
2.3. Tipología de actividades para trabajar la empatía: estudios realizados	82
2.3.1. Ejercicios de contrariedad.....	83
2.3.2. El dilema empático	86
2.3.3. Actividades de contraste presente-pasado	87
2.3.4. Ejercicios de toma de decisión.....	89
2.3.5. Juegos de simulación y dramatizaciones	93
2.3.6. Narrativas y relatos históricos.....	98
CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	105
1. Objetivos.....	105
2. Hipótesis	107
3. Carácter de la investigación.....	110
3.1. Primera fase: Estudio exploratorio	111
3.2. Segunda fase: Estudio de caso	112
3.2. Tercera fase: Estudio correlacional.....	113
4. Metodología de la investigación: Enfoque metodológico mixto.....	114
5. Muestra	117

6. Instrumentos y técnicas de recogida de datos.....	119
--	-----

Parte II – Estudio empírico

CAPÍTULO IV. FASE I. ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE EMPATÍA PSICOLÓGICA.....127

1. Instrumento de recogida de datos: selección y categorías de análisis	129
2. Análisis de fiabilidad y validez del instrumento	131
3. Resultados.....	140

CAPÍTULO V. FASE II. PRUEBAS EMPÍRICAS DE EMPATÍA HISTÓRICA149

1. <i>Subterra</i> . Empatía histórico-afectiva.....	149
1.1. Justificación de la temática elegida: Revolución Industrial y proletariado infantil.....	149
1.2. Selección de la actividad empática: Actividad de contrariedad	152
1.3. Selección de las fuentes y proceso de implementación	153
1.4. Categorías de análisis y procesamiento de la información cuantitativa	156
1.5. Resultados del análisis cualitativo	157
1.5.1. Nivel 1. Interpretaciones presentistas desconectadas del contexto social	157
1.5.2. Nivel 2. Interpretaciones socio-económicas adecuadas “salpicadas” con tintes presentistas	162
1.5.3. Nivel 3. Clara percepción de la realidad social y económica de la familia	168
1.5.4. Nivel 4. Interpretaciones con la mentalidad social del diecinueve	171
1.5.5. Diferencias con respecto al género	173
2. Santiago Carrillo. Empatía histórico-contextualizada.....	174
2.1. Justificación de la temática elegida: la Transición a la democracia	174
2.2. Selección de la actividad empática: dilema ético	178
2.3. Proceso de implementación	181
2.3.1. Contextualización histórica: Dossier 1	181
2.3.2. La figura de Santiago Carrillo: Dossieres 2 y 3.....	186
2.4. Categorías de análisis y procesamiento de la información.....	191

2.5. Análisis de los resultados.....	192
2.5.1. Nivel 1. Ausencia de empatía histórica: Santiago Carrillo ¡Traidor!	193
2.5.2. Nivel 2. Empatía histórica ambigua: ¡Traidor para el partido/benefactor para el país!.....	198
2.5.3. Nivel 3. Empatía histórica simple: Carrillo figura clave de la Transición	205
2.5.4. Nivel 4. Empatía histórica compleja: ¡Un comunista reconciliador y dialogante!.....	212
2.5.5. Diferencias con respecto al género	219
3. Resultados comparativos. Subterra/Santiago Carrillo.....	220
CAPÍTULO VI. FASE III. ESTUDIO CORRELACIONAL: EMPATÍA HISTÓRICA Y EMPATÍA PSICOLÓGICA	223
1. <i>Subterra</i> . Empatía histórico-afectiva.....	223
1.1. Resultados del estudio correlacional	223
2. Santiago Carrillo. Empatía histórico-contextualizada	226
2.1. Resultados del estudio correlacional	226
CONCLUSIONES	229
1. Cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.....	229
2. Conclusiones derivadas de las hipótesis planteadas en la investigación.....	232
3. Valoraciones generales. Limitaciones y futuras líneas de trabajo.....	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	249
ANEXOS	271
TRADUCCIÓN DE LAS CONCLUSIONES	273

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de la estructura del intelecto propuesto por Joy Paul Guilford (1966)	41
Figura 2. Modelo de I.E. basado en la habilidad mental. Elaboración propia a partir de “ <i>Emotional Intelligence</i> ”, por P. Salovey & J.D. Mayer, 1990, <i>Imagination, Cognition and Personality</i> , 9, pp. 185-211	46
Figura 3. Modelo mixto de las competencias de Goleman. Elaboración propia a partir de “ <i>Inteligencia Emocional</i> ”, por D. Goleman, 1996, Barcelona: Kairós.....	47
Figura 4. Seis posters que ilustran el concepto de pensamiento histórico. <i>The Historical Thinking Project</i> (Seixas & Morton, 2013).....	60
Figura 5. Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico de <i>Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> , (p. 3), por A. Santisteban, N. González y J. Pagès, 2010, Zaragoza: Universidad de Zaragoza y AUPDCS.	62
Figura 6. Tipos, componentes y recursos individuales para el razonamiento histórico de “Historical Reasoning: conceptualizations and educational applications” por C.van Boxtel & J.P. van Drie, (2018). En S.A. Metzger & L. Mcarthur Harris (Eds.). <i>The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning</i> (pp. 149-176).....	63
Figura 7. Modelo de proceso mental de la conciencia histórica en “How to make sense of the past – salient issues of Metahistory por J. Rüsen, 2007, <i>The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa</i> , 3, (1), p. 176.....	66
Figura 8. Modelo de evaluación de “Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment” por C. Duquette, 2015, en <i>New Directions in Assessing Historical Thinking</i> , p. 57.	67
Figura 9. Razonamiento de adolescentes sobre el papel de la acción intencional en la Historia. Adaptado de “El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro” por D. Shemilt, 1984, <i>La geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo currículum integrado</i>	71
Figura 10. John Stubbs having his hand cut off. Apéndice I en <i>Beauty and the Philosopher</i> , (Shemilt, 1984, p. 81).	84

Figura 11. Manuscrito del siglo XIII que muestra al rey Eduardo el Confesor, tratando la escrófula al tocarla con la mano, en <i>Beauty and the Phisolopher</i> , (Shemilt, 1984, p. 74).....	86
Figura 12. Gráfico de los tres principales paradigmas de investigación, incluyendo subtipos de los estudios mixtos. Adaptado de “ <i>Toward a Definition of Mixed Methods Research</i> ”, por R.B.Johnson, A. Onwuegbuzie & L. Turner, 2007, <i>Journal of Mixed Methods Research</i> , 1, p.124.	115
Figura 13. Diseño de la investigación. Valoración de la empatía y su correlación con la empatía histórica.	123
Figura 14. Dimensiones del concepto global de empatía distribuidas en 4 sub-escalas del IRI de Davis.	130
Figura 15. Análisis Factorial Confirmatorio: Ecuaciones estructurales. Esquema base del modelo teórico a verificar.....	137
Figura 16. Análisis Factorial Confirmatorio. Modelo resultante. Coeficientes estandarizados de relación entre sub-escalas y componentes.....	139
Figura 17. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala PT.	141
Figura 18. Histograma. Puntuaciones sub-escala PT.	141
Figura 19. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala FS.	141
Figura 20. Histograma. Puntuaciones sub-escala FS.	141
Figura 21. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala EC.	142
Figura 22. Histograma. Puntuaciones sub-escala EC.....	142
Figura 23. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala PD.....	142
Figura 24. Histograma. Puntuaciones sub-escala PD.....	142
Figura 25. Diagrama Q-Q. Puntuaciones dimensión cognitiva.....	143
Figura 26. Histograma. Puntuaciones dimensión cognitiva.....	143
Figura 27. Diagrama Q-Q. Puntuaciones dimensión afectiva.....	143
Figura 28. Histograma. Puntuaciones dimensión afectiva.....	143
Figura 29. Diagrama Q-Q. Puntuación total del IRI.	144
Figura 30. Histograma. Puntuación total del IRI.....	144
Figura 31. Puntuación promedio de la empatía total, sus dimensiones y sub-escalas en función del género.	147
Figura 32. Chiflón del Diablo. Monumento histórico que conserva la mayoría de las estructuras de mediados del siglo XIX.	150
Figura 33. Distribución de los porcentajes de la muestra en relación con la reacción del progenitor.....	156

Figura 34. Felipe González, Adolfo Suárez y Santiago Carrillo en la entrega de los premios del diario “Pueblo” el 14 de febrero de 1978 en Madrid. Agencia EFE 178

Figura 35. Propaganda con las diferentes opciones en el referéndum de la Ley de Reforma Política (1976). 182

Figura 36. Portadas de *El País* del 25 de enero y del *Diario 16* del 24 y 25 de 1977 (Fuentes: *El País* y *Diario 16*). 183

Figura 37. Masiva manifestación en Valladolid, 10 de agosto de 1977, en favor de la amnistía total (Fuente: El Norte de Castilla). 185

Figura 38. Distribución en porcentajes de la muestra en relación con los niveles de progresión de empatía histórica. 193

Figura 39. Gráficos de Bloxplot de la distribución de la *reacción del Padre*/empatía histórica en relación con la empatía cognitiva. 225

Figura 40. Gráficos de Bloxplot de la distribución de la *reacción del Padre*/empatía histórica en relación con la empatía afectiva. 225

Figura 41. Gráficos de Bloxplot de la distribución del nivel de empatía histórica en relación con la empatía cognitiva. 228

Figura 42. Gráficos de Bloxplot de la distribución del nivel de empatía histórica en relación con la empatía afectiva 228

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales paradigmas sobre la inteligencia	43
Tabla 2. Enfoque cognitivo de la empatía: ponerse mentalmente en el lugar del otro	49
Tabla 3. Enfoque afectivo de la empatía: un afecto compartido	49
Tabla 4. Competencias históricas y conceptos metodológicos que se evalúan en el “pensamiento histórico” por Jesús Domínguez en 2015	61
Tabla 5. Universidad y género de los participantes para la Fase I	118
Tabla 6. Universidad y género de los participantes para las Fases II y III	119
Tabla 7. Análisis de la fiabilidad. Coeficientes de fiabilidad: ítems, dimensiones y escala completa del Cuestionario IRI de empatía (N = 1137).....	132
Tabla 8. Análisis Factorial Exploratorio: componentes principales con rotación Varimax. Cuestionario IRI de empatía (N = 1137)	136
Tabla 9. Análisis Factorial Confirmatorio: coeficientes estandarizados. Cuestionario IRI de empatía (N = 1137)	138
Tabla 10. Análisis exploratorio y descriptivo. Variables de las subescalas, dimensiones y Total de la Escala IRI de empatía (N = 1137)	144
Tabla 11. Análisis inferencial de datos apareados. Variables de los componentes cognitivo y afectivo de la Escala IRI de empatía	145
Tabla 12. Análisis inferencial comparativo. Variables de las sub-escalas, dimensiones y Total de la Escala IRI de empatía en función del género de los participantes (N = 1137)	146
Tabla 13. Progresión por fases de las explicaciones históricas de la muestra	156
Tabla 14. Distribución de la muestra en relación con la reacción del progenitor. 157	
Tabla 15. <i>Reacción del padre</i> en función del género	173
Tabla 16. Relación de las fuentes y testimonios del dossier 2	188
Tabla 17. Niveles de progresión de la capacidad para adoptar empatía histórica	192

Tabla 18. Capacidad para adoptar empatía histórica en función del género220

Tabla 19. Resultados descriptivos y comparativos de empatía histórica en función del género en ambas experiencias221

Tabla 20. Agrupación en dos niveles de los resultados descriptivos y comparativos de empatía histórica en función del género en ambas experiencias222

Tabla 21. Matriz de correlación de Spearman: Empatía/*reacción del padre*224

Tabla 22. Matriz de correlación de Spearman: Empatía/empatía histórica.....227

INTRODUCCIÓN

No es sencillo abordar los procesos que el ser humano ha vivido en el pasado, y para entenderlo un poco mejor nos vamos a apropiarnos de la metáfora de Prensky (2001) en torno a las tecnologías digitales. Así, por ejemplo, como si de “inmigrantes digitales”¹ se tratara, tanto los expertos como los noveles estudiosos de la Historia, tienen que comprender procesos que han tenido lugar en un tiempo y en un espacio donde ellos no estaban. Es por ello que, en este campo, ni unos ni otros se pueden identificar con los “nativos digitales”, no han nacido en la época que están estudiando, tan solo pueden inmigrar a ella ayudados de sus conocimientos, habilidades y destrezas innatas o aprendidas. En otras palabras, no somos nativos de la Historia y nunca tendremos la certeza de lo que sucedió, pero como inmigrantes de ella tenemos que acercarnos, abandonar nuestro entorno, despojarnos de nuestras ideologías y como apunta Hobsbawm (2003), ser como aves migratorias que alejadas de la tentación de su identidad se sienten tan bien en el Ártico como en el Trópico. Aves que se posicionan no solo para juzgar sino para aprender resistiéndose a las conclusiones endebles del pensamiento sobre el pasado en el “primer borrador” (Wineburg, 2001).

Reconocer lo diferente, por tanto, es el primer paso para distinguir las múltiples representaciones del pasado y para después entender que adoptar otra perspectiva, para muchos, empatía histórica, es una acción compleja. De ello dan fe los numerosos estudios que en las últimas décadas indagan la manera de hacer funcional y operativo este meta-concepto. Y es aquí donde tienen cabida las corrientes didácticas que apoyan diferentes aspectos de la empatía histórica no sin cierta controversia, unas centrándose

¹ Expresión que junto con los términos de nativos digitales conforman la famosa metáfora de Marc Prensky cuando identifica como “digital natives” a la generación de jóvenes que ha nacido y se ha formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e internet y como “digital immigrants” a los que por edad no han vivido este aluvión digital, pero, obligados por la necesidad de estar al día han tenido que formarse con cierto apremio (Prensky, 2001).

solo en la habilidad cognitiva del constructo y otras, percatándose de lo anticuado de estas conceptualizaciones racionales, descubren percepciones actualizadas que definen la empatía histórica como una construcción bidimensional que abarca habilidades cognitivas y afectivas.

Podríamos decir, que nuestra investigación arranca de esta última corriente histórico-didáctica y que nuestro interés por desentrañar y operativizar este constructo en las aulas nos emplaza a dilucidar si para empatizar históricamente, las conexiones que se tienen que hacer con los artífices del pasado tienen algo que ver con las características psicológicas de aquellos que quieren adentrarse en ese tiempo, es decir si guardan relación con su empatía psicológica.

Nos planteamos pues, un trabajo de investigación original que se estructura en dos partes principales, por un lado, su planteamiento y diseño y por otro, el estudio empírico, propiamente dicho. La primera parte arranca en el Capítulo I con la obtención de ideas y representaciones conceptuales de la realidad educativa, alguna de sus problemáticas y, en consecuencia, conocer los elementos que la componen, cuáles son sus rasgos y que interrogantes nos provoca. Y será en el Capítulo II donde se recoja los conocimientos precedentes sobre el tema investigado en el ámbito de la Didáctica de la Historia y en el ámbito de la Psicología, así como las investigaciones antes realizadas en una u otra disciplina.

Se finaliza esta primera parte con el Capítulo III que presenta inicialmente los objetivos y las hipótesis, los cuales anticipan soluciones a las cuestiones que nos hemos planteado en el apartado dedicado a las preguntas de la investigación. Posteriormente, y para verificar o no las hipótesis de partida, se decide las pautas a seguir en el tratamiento de los datos con la delineación de una secuencia metodológica mixta que requiere de instrumentos de recogida y análisis de la información desde el paradigma cuantitativo y cualitativo.

La segunda parte de la tesis despliega, en el Capítulo IV, la primera fase del estudio, donde se detallan los datos acopiados y los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento seleccionado para la exploración de la *empatía psicológica* en una muestra de más de mil profesores en formación. A continuación, en el Capítulo V, se aborda la segunda fase de la investigación dedicada a la exploración de la *empatía histórica* mediante la implementación de dos estrategias empáticas con objetivos diferenciados. La primera enfatiza en los aspectos afectivos en tanto que la segunda se

focaliza hacia los cognitivos, ambos implicados en la comprensión histórica, tratando de definir sus efectos e implicaciones.

Por último, en el Capítulo VI se retoman los resultados de una y otra intervención en el ámbito de la Historia para ponerlos en relación con los datos obtenidos en el estudio exploratorio. Este estudio correlacional, completamente novedoso en la investigación didáctica, trata de delimitar el grado de asociación entre lo psicológico y la comprensión de lo histórico.

El trabajo de investigación científica se cierra con un apartado final que recoge las principales conclusiones en relación con las hipótesis planteadas, junto a las limitaciones y proyecciones futuras del trabajo actual.

Para concluir, en las últimas páginas se recogen las referencias bibliográficas y se enumeran los apartados incluidos en el Anexo digital.

PARTE I
PLANTEAMIENTO Y DISEÑO
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1. Cómo nace esta investigación

Valores como el respeto, el aprender a escuchar, la experimentación o el desarrollo de la creatividad del alumno son objetivos claros de la educación integral. Los nuevos ritmos de nuestra sociedad nos llevan hacia estos objetivos y a formar personas que posean amplios conocimientos, capaces de descubrir y desarrollar su potencial creativo en aras de un buen manejo de la información. Se trata de un replanteamiento educativo que, fundamentalmente, dirige sus flechas a procesos y operaciones mentales que deben desarrollarse en el ser humano, con el que pudimos tomar contacto en el Máster de Investigación Aplicada a la Educación, realizado en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid durante el curso académico 2013/2014.

En concreto, en el Trabajo Fin de Máster de estos estudios, y fiel a la naturaleza investigadora del Título, marcada por la interdisciplinariedad, se cruzaron dos disciplinas académicas, Historia y Psicología. Desde la primera se tomaron los datos sobre el rendimiento académico del alumnado de 1º de la ESO en la asignatura de Historia y, desde la segunda las mediciones psicológicas de la empatía, planteándonos que, probablemente, el alumnado mejor dotado con esta habilidad de orden superior, obtendría puntuaciones más altas en esta asignatura.

Reconocíamos, como así lo hacen los historiadores, en la empatía una capacidad intelectual absolutamente imprescindible para acercarnos a la Historia, considerando que en el ámbito educativo se presta escasa atención a su desarrollo. Se desaprovecha, así, una excelente herramienta para favorecer el pensamiento histórico, motivar al alumno, y mejorar su rendimiento en el área de Historia. Nos propusimos, por tanto,

analizar qué relación había entre la variable *empatía psicológica* y el aprendizaje histórico en una muestra de alumnos de 1º de la ESO, integrados por el grupo aula y el grupo de compensatoria del mismo nivel educativo en el área de Historia. En estos análisis tuvimos en cuenta la variable género y la pertenencia a uno u otro colectivo.

Para valorar la *empatía* aplicamos un cuestionario que nos permitía obtener información de forma sistemática y ordenada del constructo, y con respecto al rendimiento académico recogimos las calificaciones de los alumnos y alumnas en la asignatura. Tal y como presuponíamos, de los resultados de nuestro estudio pudimos concluir que el aprendizaje de los contenidos históricos, generalmente vehiculado a través de estrategias de comprensión y memorización de la información textual (lectura, subrayado del texto, actividades para evaluar la comprensión de la información, etc.), guardaba una escasa relación con las habilidades empáticas de los estudiantes. Al menos, así sucedía con el aprendizaje de la Historia de los alumnos integrantes de nuestra muestra, que se había realizado siguiendo el método tradicional de enseñanza, es decir, basado en la explicación del profesor y la producción de pruebas escritas y orales como modo de evaluar los conocimientos adquiridos.

También pudimos constatar que los alumnos de ambos grupos, de compensatoria y grupo aula, presentaban niveles de *empatía* similares. Esta circunstancia ponía en evidencia las posibilidades que ofrece en el aula de historia trabajar estrategias de carácter empático (simulaciones, juegos de roles, dramatizaciones, etc.) para la mejora académica de los estudiantes con dificultades.

No obstante, de las conversaciones mantenidas con el profesorado de estos alumnos, parecía deducirse que son escasos los docentes que incluyen estas actividades en sus programaciones, bien con carácter general para todo el alumnado o bien como actividades de refuerzo y atención a la diversidad, desaprovechando, así, una oportunidad de oro para favorecer el pensamiento histórico de los adolescentes. Y es que, rara vez los docentes se percatan de que la capacidad empática, de acuerdo con las modernas teorías psicológicas, es una parte importante de la inteligencia humana que, como el resto de habilidades intelectuales, precisa de actividades que la desarrolle y de técnicas de evaluación que la midan.

Es por ello que, al intuir una escasa valoración de la competencia empática entre los profesores de nuestra muestra, que se proyectaba en las limitaciones encontradas en

sus estudiantes, decidimos plantear un proyecto de investigación que pusiera la mirada en la formación de los futuros profesores en Educación Primaria.

Fue en ese momento cuando nos pareció necesario indagar y analizar en profundidad el pensamiento empático docente. Desde el ámbito de la Psicología se decide proceder con un análisis diagnóstico inicial de la capacidad empática, en este caso, del futuro enseñante de Historia en la Educación Primaria obligatoria. Desde el área de Historia, se plantea la elaboración e implementación de prácticas pedagógicas que mejoren la comprensión del pasado histórico, para finalmente poner en relación ambos aspectos e identificar sus posibles conexiones.

Como trabajo previo, y a modo de ensayo experimental, se comienza con un estudio piloto en una muestra de sujetos, 119 futuros profesores de la Universidad de Valladolid, con características similares a la población de estudio del presente trabajo. La investigación explora la *empatía* desde la óptica de la Psicología y su vinculación con la comprensión del pasado, a partir de una adaptación del trabajo realizado por Foster (1999) sobre la Política de Apaciguamiento de Chamberlain en los años previos a la II Guerra Mundial. De sus resultados se deduce que solo el 19.3% de los participantes entiende las decisiones del Primer Ministro en su contexto, superando completamente el punto de vista contemporáneo (Carril-Merino, Sánchez-Agustí, & Miguel-Revilla, 2018). Pero, es más, no se pudo confirmar que existiera una correlación positiva entre la medición de la *empatía psicológica* y la valoración de la *perspectiva histórica*. Esto significa, que no se cumple que cuanto mayor sea el nivel alcanzado en la variable cognitiva del constructo, más elevada será 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 las sub-escalas de la Psicología cognitiva.

La disonancia detectada entre lo psicológico y lo histórico en este estudio, lejos de disuadirnos, nos animó a continuar explorando esta cuestión y a impulsar propuestas originales de intervención pedagógica susceptibles de incrementar, a la par que evaluar científicamente, la competencia empática del profesorado en formación. La cobertura y apoyo económico para llevarlo a cabo se obtuvo de la concesión de un contrato predoctoral de investigación de cuatro años de duración, financiado por la Universidad de Valladolid, así como del respaldo proporcionado por el Proyecto I+D+i sobre la Historia Reciente en la Educación- HISREDUC- (EDU2013-43782-P), financiado por

el MINECO dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. El proyecto inicia su actividad en el año 2015 bajo la dirección de la Dra. María Sánchez Agustí, como investigadora principal, con la intención de trabajar sobre el impacto de las nuevas tecnologías a la hora de acercar al alumnado a procesos históricos pertenecientes a la Historia más cercana. Por tanto, se propone como objetivo principal la inclusión curricular de modelos didácticos con fuerte componente tecnológico en relación con la Historia reciente e investigar el impacto producido en los aprendizajes de los estudiantes y su influencia en el desarrollo del pensamiento histórico.

Concretamente, el presente estudio pretende desarrollar parte de los objetivos contemplados en dicho proyecto, poniendo en relación el desarrollo de la capacidad empática y la enseñanza de la Historia a través de la utilización de recursos de aprendizaje digitales. En el caso que nos ocupa, la investigación se enmarca en el contexto de educación formal universitaria dado que sus objetivos se encaminan hacia la mejora de la comprensión del pasado histórico del futuro profesor de Educación Primaria y la proyección que de éste haga en las aulas escolares.

2. Problema de estudio

Las huellas y testimonios del pasado impactan en el presente fomentando una alianza donde el ayer y el hoy se pueden comprender a través de la Historia. En este emocionante viaje, nuestro intelecto, unas veces nos asegurará el hallazgo de “nuevos” hechos de otros tiempos y otras, intuirá o imaginará lo que pudo ser. En esta conexión, los aprendices de la disciplina histórica podrán reconocer, citando a Arteaga y Camargo (2014), el carácter augurado del presente, en el sentido de no ser algo accidental o casual, sino la secuela de historias que tienen su origen en el pasado. Alcanzar a entender estos cambios espacio-temporales con su implicación en el futuro requiere de un esfuerzo y compromiso de aprehensión de procesos y operaciones mentales, que tienen mucho que ver con los meta-conceptos y con ejercicios de abstracción en estrecha conexión con los contenidos históricos sustantivos. Las actividades metacognitivas y los procedimientos metodológicos que competen a la educación histórica han sido investigados ampliamente en los últimos años, principalmente en el marco de los estudios del pensamiento histórico que reconocen la Historia, en gran parte, a través

de estos procesos cognitivos, permaneciendo en un segundo plano los resultados provisionales que produce (Éthier, Demers, & Lefrançois, 2010).

Sin embargo, esta manera de proceder para comprender el pasado está muy alejada de la visión que el marco de investigación de Piaget (1974) brindó al estudio de la Historia en las aulas de Educación Primaria. De acuerdo con su teoría del desarrollo cognitivo, los niños tendrán dificultades para entender ciertos conceptos hasta que hayan alcanzado la etapa apropiada. En el caso de los estudios de Historia, las limitaciones con los conceptos abstractos e hipotéticos en la etapa de las operaciones concretas (entre los 7 y 11 años) hicieron que muchos profesores defendieran la esterilidad de su enseñanza. Planteaban esperar a los 11 años para que, según la etapa formal descrita por el psicólogo suizo, los niños experimentaran un aumento en la lógica, en la capacidad de utilizar el razonamiento deductivo y una comprensión de las ideas abstractas que les facilitara el distinguir múltiples soluciones para un problema y un pensamiento crítico sobre el mundo que les rodea. Características estas, propias del razonar histórico.

Pero olvidaban, que también Piaget apuntaba que en esta etapa los infantes son capaces de pensar, sentir y ponerse en el lugar de otros personajes desarrollando, en definitiva, su empatía. Y es esta última orientación la que siguen las propuestas provenientes del mundo anglosajón sobre aprendizajes activos. Propuestas que se hacen eco de la preocupación de docentes e investigadores al reconocer en habilidades de la inteligencia, como la empatía, instrumentos de gran potencial para la comprensión del pasado. A los maestros que tienen que enseñar Historia les corresponde aprender la manera de proceder propia de esta disciplina, orientada al desarrollo del pensamiento histórico; deben potenciar el hábito de ponerse en el lugar de las gentes del pasado, entender sus puntos de vista y comprender cómo pensaban y sentían. Esto es, trabajar y desarrollar la empatía histórica.

Adoptar otra perspectiva supone para el docente descubrir sus habilidades de empatía y ponerlas en conexión con hechos, pensamientos y sentimientos de agentes históricos. Si bien es cierto que en las clases de Historia los procedimientos propios de esta disciplina comprometen al proceso de aprendizaje con el estudio de fuentes y su contextualización, se considera que las habilidades cognitivas y afectivo-emocionales de los profesores contribuyen a enriquecer las explicaciones acerca de los procesos del pasado y las intenciones de los agentes históricos. ¿Pero, están preparados los

profesores para esta tarea?, ¿qué niveles empáticos poseen los futuros profesores para abordar el tratamiento contextualizado del pasado y transmitirlo a sus estudiantes? Y es que, como afirma Trepát (1995), “para educar en empatía, naturalmente, es necesario de entrada que los profesores y profesoras que la vayan a enseñar, la hayan ejercitado anteriormente y posean ya esta capacidad” (p.303).

Efectivamente, la empatía es una capacidad que tienen aquellas personas que saben ponerse en el lugar de otros, que algunos poseen desde su nacimiento y que sin embargo hay quien tiende a desarrollarla en otros momentos de su vida. De cualquier forma, esta habilidad de la inteligencia emocional no resulta fácil para muchas personas, ya que entender los sentimientos, pensamientos y emociones de quienes nos rodean no es una tarea sencilla. Tampoco resultaba fácil para los psicólogos y psicólogas, que hasta hace unas décadas clasificaban a las personas con los test de inteligencia valorando fundamentalmente su cociente intelectual (C.I.). En la actualidad, los investigadores, psicólogos y educadores, con una mejor formación y con más creatividad, están invirtiendo sus esfuerzos en descubrir el enorme potencial del ser humano, que no solo se encuentra en un pequeño grupo con un C.I. elevado.

En el caso concreto de la ciencia histórica, los historiadores reconocen que la empatía es una de las capacidades intelectuales absolutamente imprescindible para la comprensión del pasado en su contexto. Esta habilidad ayuda al estudioso a desvincularse de su presente, a manejar las fuentes de información de manera más objetiva y a aparcar los valores actuales en la interpretación de los procesos del pasado. Por ello, consideramos que, entre otros factores, desarrollar la empatía debe ser determinante en los cursos de primaria y secundaria para comprender el pasado, ponernos en el lugar de los agentes históricos, y adquirir una imagen lo más acercada posible de la identidad de un personaje (empatía individual), pueblo o sociedad (empatía histórica). Estas imágenes seguramente permanecerán durante el resto de nuestra existencia, proporcionando aprendizajes significativos fuertemente anclados en las estructuras cognitivas y, por tanto, muy duraderos.

No obstante, en el ámbito educativo se presta escasa atención al desarrollo de esta habilidad. Son pocos los profesores de Historia que desarrollan en sus clases actividades empáticas como las simulaciones, los juegos de rol, el visionado de películas históricas o actividades del estilo de “si tú fueras...” “qué habría pasado si...”. Incluso cuando se hacen, pocas veces forman parte de la evaluación. Más bien, son

entendidas como actividades complementarias encaminadas a hacer más amenas las clases de Historia. Por tanto, se desaprovecha una magnífica herramienta para favorecer el pensamiento histórico y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Es por ello que, en este trabajo, hemos centrado nuestro interés en el estudio de la relación entre la *empatía*, como una capacidad meramente psicológica, y su aportación en el desarrollo de la *empatía histórica*, como parte imprescindible del pensamiento histórico.

3. Preguntas de investigación

Como paso previo a la preparación de la investigación nos hemos planteado una serie de preguntas guía en el diseño del trabajo y, por tanto, en aquellos aspectos que debemos ir esclareciendo a través del análisis de los datos. Son cuestiones que nos han ido orientando no solo en lo que se considera importante para el estudio, sino también sobre aquellos datos y análisis que deben quedar fuera (Flick, 2015).

Adaptándonos a la metodología que vamos a emplear en nuestro trabajo, las preguntas que se plantean, en unos casos están enfocadas a variables exactas y concretas aplicables a un gran número de participantes y fundamentadas en la literatura; en otras, sin embargo, se valora la perspectiva de los participantes en un número menor de casos y, por último, se redactan cuestiones que expresan relaciones de un mismo concepto, pero en el marco de dos realidades o ámbitos de estudio diferentes.

Seguidamente, presentamos las preguntas que consideramos orientan hacia las respuestas que se buscan en la investigación y de cuya redacción se desprenderá los procedimientos e instrumentos del trabajo:

1. ¿Qué *capacidad empática* tienen los futuros profesores de Educación Primaria responsables de enseñar Historia a niños entre seis y doce años?
2. ¿Existen diferencias significativas entre su nivel de *empatía cognitiva* y *emocional*?
3. ¿Existen diferencias empáticas entre los futuros profesores en relación con su *género*?
4. ¿Qué *relación* existe entre los niveles de *Empatía* medidos desde la Psicología y la calidad de *empatía histórica* valorada por la disposición para adoptar otras perspectivas?

5. ¿Cuál es el rol que juega la *dimensión afectiva* en la *empatía histórica*?
6. ¿Cómo favorece la *contextualización histórica* en la *comprensión empática de los procesos históricos*?
7. ¿Existen diferencias de *empatía* en relación con el *género*?

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde los orígenes del término de empatía en Psicología, a finales del siglo XVIII, su estudio se ha difundido no solo en esta rama del saber sino en otras que, buscando favorecer la comprensión de sus contenidos, se focalizan en este constructo como alternativa a las formas tradicionales de adquisición de sus conocimientos, no siempre fáciles de comprender. Este es el caso de la Historia en su enseñanza, donde la empatía, entendida como “el ponerse en lugar de”, ha adquirido un especial protagonismo, y al igual que en la Psicología, ha dado lugar a una proliferación de categorías concebidas para explicar su funcionamiento. En ambas disciplinas, Historia y Psicología, con mayor o menor aceptación y no exentas de debate, la empatía se articula mediante dimensiones cognitivas y emocionales, para dar cuenta de los alcances de un saber científico.

1. La Empatía desde la perspectiva psicológica

Los seres humanos, desde nuestra necesidad de conocer y comprender de forma sistematizada lo que nos rodea, concebimos teorías que, de una manera no siempre consciente, sustentan los saberes y nos proveen de recursos para seguir avanzando en el conocimiento. Son teorías que en un determinado momento dan sentido a una realidad, pero que en otro momento se reelaboran para adecuarse a un nuevo contexto de circunstancias explicativas diferentes.

Estas teorías se construyen en torno a ideas, conceptos o constructos tan diferentes como pueden ser la creatividad, la motivación, la emocionalidad o la inteligencia. Y todas ellas analizan la naturaleza de estas expresiones difíciles de definir, pero que forman parte de la cotidianeidad de la vida humana.

1.1. Principales paradigmas sobre la inteligencia

Para comprender el constructo de la empatía, su origen y evolución, es preciso detenernos primeramente en la evolución del entendimiento de inteligencia y en los variados modelos de conocimiento que sobre este concepto se han ido generando en la comunidad científica. En las siguientes páginas, presentamos los más actuales, de manera sucinta, siguiendo la sistematización realizada por Prieto, Bermejo, y Ferrándiz (2001). Este “barrido” por las principales maneras de entender la inteligencia humana nos ayudará a comprender mejor el nacimiento y desarrollo del valor adjudicado a “lo empático” y su repercusión especial en la enseñanza de las materias sociales.

1.1.1. Paradigma cognitivo-evolutivo

Las investigaciones psicológicas de Piaget, principalmente, giran en torno a la idea de la necesidad de comprender la formación de los mecanismos mentales del niño para captar su naturaleza y comprender su evolución. El análisis, entre otros, de los procesos erróneos que utilizan los niños en el razonamiento le llevó a interesarse por la evolución y los cambios de las estructuras cognitivas en cada fase del desarrollo del ser humano (Piaget, 1974). Como es conocido, los períodos que distingue en este proceso de construcción de estructuras organizativas son los denominados sensoriomotor², preoperatorio³, de operaciones concretas⁴ y de operaciones formales⁵.

Pero, sus aportaciones no se limitaron únicamente al ámbito cognitivo, también realizó trabajos y aportaciones pioneras en el estudio del egocentrismo y la incapacidad para adoptar la perspectiva del otro. Entendía que esta característica de la personalidad estaba presente en todas las etapas del desarrollo, iniciándose en el período sensorio-motor caracterizado por su incapacidad para entender la realidad circundante. En otros períodos, como reafirma posteriormente Delval (2002), se situaría en un nivel superior en referencia al pensamiento, superando el egocentrismo relativo a la acción pero

² En este período el niño adquiere estructuras simples de pensamiento, predominando en esta etapa las respuestas reflejas.

³ En la etapa preoperatoria su característica esencial es la inteligencia intuitiva. Gradualmente el niño empieza a controlar las transformaciones y accede a la reversibilidad del pensamiento.

⁴ Durante este estadio, los procesos de pensamiento de un niño se vuelven más sutiles y perspicaces y empieza a solucionar los problemas de una manera más lógica.

⁵ Durante el período de operaciones formales, el niño adquiere las habilidades que le permiten manejar el pensamiento científico.

manteniendo su dificultad para diferenciar los propios procesos mentales y la propia perspectiva de la de los otros.

El carácter difuso de este concepto y su semejanza con la palabra egoísmo, a pesar de la escasa relación que tienen, derivaron en interpretaciones erróneas del constructo. Mientras que el egoísmo significa un excesivo amor por uno mismo para atender desmedidamente al propio interés, descuidando el de los demás, los fundamentos del egocentrismo residen en la incapacidad para tener conciencia del yo. De tal modo que no manifiesta desinterés egoísta por los otros, simplemente desconoce que hay puntos de vista diferentes, y que uno de ellos es el propio.

La excepcional inclinación de Piaget hacia el estudio de cómo vamos avanzando en la manera que tenemos de adquirir conocimiento, desde lo puramente biológico hasta niveles más elevados del funcionamiento de la inteligencia, no solo transformó la concepción de este constructo, sino que además abrió caminos a la investigación psicológica que, confirmándola o no, la consideraban un referente en los trabajos sobre el desarrollo cognitivo del niño. Nos referimos, entre otros, a las teorías neopiagetianas y a su intento de explicar los desajustes que fueron surgiendo en la teoría del científico ginebrino, para, por un lado, modificar y desarrollar estos aspectos, pero, por otro lado, salvaguardar el talante coherente y fundamental de la teoría del psicólogo suizo.

Es el caso de las críticas que surgen a la exclusión de áreas que tienen estrecha relación con la divergencia y la creatividad (Arlin, 1977) o bien los estudios de Flavell (1992) que completan el aprendizaje en los niveles superiores, en el sentido de recuperar y utilizar lo aprendido, lo que él denomina meta-cognición. A este respecto, Sternberg (1986), analizando la teoría piagetiana, apunta que quizá Piaget no estudia a este tipo de personas con desarrollo cognitivo alto, registrados generalmente en otros estadios posteriores al pensamiento formal, porque sus trabajos proponen como sujetos de estudio a niños y adolescentes.

En general, los psicólogos neopiagetianos coinciden en que el desarrollo cognitivo no sigue etapas tan amplias en un itinerario lineal y continuo, tal y como lo desarrolló Piaget. Destacan, por ello, la importancia de las diferencias individuales, que creen que el psicólogo no tenía en cuenta, mediadas por las limitaciones ambientales y culturales y planteando como novedad el trabajo con las competencias sociales en el desarrollo cognitivo del ser humano (Glaser, 1992; Zigler, 1992).

Finalmente, y desde un enfoque del pensamiento humano más amplio y más completo que el que se deriva de los estudios cognitivos de Jean Piaget, señalamos que el destacado psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, formado en Psicología evolutiva, formuló en los años 80 la teoría de las inteligencias múltiples⁶ con su consecuente crítica al punto de vista clásico de la inteligencia y, en consecuencia, a la concepción psicométrica de la misma. La revisión de estudios que realiza de la inteligencia y la cognición sugieren la existencia de muchas y distintas facultades intelectuales. Y, el mismo repaso de obras en la neurobiología le señala, a su vez, áreas en el cerebro que se corresponden con ciertos aspectos cognitivos que implican organizaciones neuronales diferentes. Es por ello que estos estudios le preparan para la identificación de varias competencias intelectuales en el ser humano y, por tanto, para entender que la inteligencia no es una destreza unidimensional cuantificable con los test de inteligencia y con el cociente intelectual (Gardner,1993).

Sus trabajos empíricos con grupos grandes de participantes en diversas culturas como, por ejemplo, individuos talentosos, prodigiosos, pacientes con lesiones cerebrales, “idiots savants”⁷, niños y adultos normales o expertos en diferentes líneas de trabajo le convencen de que la inteligencia es una capacidad mucho más plástica y polivalente. De ahí que siempre haya hablado de la inteligencia en plural, distinguiendo nueve modalidades diferentes: lingüística, lógico-matemática, corporal y cinética, visual y espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y filosófica. Todas ellas se desarrollan con cierta independencia, lo que significa que un individuo puede mostrar un elevado nivel en alguna de ellas y, sin embargo, un nivel menor en otras facetas. No obstante y según su autor, en general, estas inteligencias operan en armonía, de manera que su autonomía puede resultar invisible, pero si se emplean las lentes adecuadas, emergen con extraordinaria claridad (Gardner, 1992, 1993, 2003).

⁶ En un principio y según Howard Gardner, son un número desconocido (por eso el adjetivo de múltiples) de capacidades humanas implicadas en el conocimiento de uno mismo, tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta un test de CI (cociente intelectual o proporción entre la edad cronológica y la edad mental) (Gardner, 2012).

⁷ Término en desuso que se puede relacionar con los trastornos del espectro autista, como por ejemplo el asperger.

1.1.2. Paradigma del Procesamiento de la información

Durante las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado, la investigación sobre la inteligencia se determina desde el paradigma del Procesamiento de la Información, que principalmente estudia los mecanismos relacionados con la rapidez y la precisión para procesarla. Utilizan, entre otros aspectos, indicadores de las relaciones entre velocidad mental e inteligencia, considerando, por lo tanto, a esta capacidad dinámica y alterable, siendo esta, según Calleja (2006), una de las aportaciones más importantes que desarrolla este paradigma.

Desde este modelo, las investigaciones que se realizan estudian, fundamentalmente a través de las diferencias individuales en pruebas psicométricas y experimentales, los procesos cognitivos que explican la variabilidad del rendimiento. Es el caso de Hunt y sus colaboradores que llevaron a cabo una investigación sobre los procesos cognitivos que subyacen a las aptitudes verbales (Hunt, Frost, & Lunneborg, 1989). Trabajando la rapidez con que puede realizarse una tarea de emparejamiento, encuentran que el origen de las diferencias individuales en los factores (entendidos como parcelas de las capacidades mentales) y procesos cognitivos se localiza en la estructura del sistema, las estrategias empleadas y los recursos atencionales en general. Según esta perspectiva, los sujetos que capten la información con mayor rapidez pueden aprovechar de una manera más óptima la información recibida y realizar mejor algún tipo de ejercicios, como son los verbales.

En la línea de Hunt, John Carroll (1981,1993) perfila una representación de la inteligencia de abajo-arriba. Después de realizar diversos estudios con una amplia muestra de individuos de diferente edad, sexo, niveles educativos y países, establece esquemas en los que se analiza en forma jerárquica la inteligencia. Propone una estructura en forma de pirámide que será la fundamentación de su teoría sobre la inteligencia o *Modelo de los Estratos*. En su vértice superior sitúa la inteligencia general (factor “g”⁸ de Spearman), en un segundo nivel se encuentran las habilidades o capacidades cognitivas amplias (percepción, memoria, velocidad cognitiva...) y en el último nivel de la pirámide coloca aptitudes o capacidades cognitivas más específicas (tiempos de reacción simple, tiempo de inspección, etc.).

⁸ También conocido como inteligencia general, capacidad mental general o factor de inteligencia general es un indicador de habilidades cognitivas e inteligencia humana.

Por su parte, Sternberg (1997), que supera también las tesis que sustentan una teoría unidimensional de la inteligencia, diseña la teoría triárquica para este constructo con tres dimensiones diferentes, la inteligencia analítica⁹, la inteligencia práctica¹⁰ y la inteligencia experiencial o creativa¹¹. Según este autor, generalmente, se destaca más en una que en las otras y desde esta teoría explica las diferencias individuales referidas a la deficiencia o a la superdotación. Posteriormente, ampliaría este postulado con la noción de "inteligencia exitosa", es decir, aquella que es realmente importante en la vida y que nos llevaría a triunfar en los diferentes ámbitos sociales. Y, a diferencia de Hunt y Carrol que explican la inteligencia en relación a procesos cognitivos elementales, el modelo de Sternberg analiza la inteligencia desde los procesos superiores del pensamiento, como son el razonamiento inductivo y deductivo.

1.1.3. Paradigma del análisis factorial iniciado por Spearman

En fecha muy temprana, coincidiendo con la difusión de los test de inteligencia en EEUU, en el Reino Unido, Spearman (1904) estudia la inteligencia aplicando el análisis factorial. Desde el factor "g" extrajo siete habilidades cognitivas elementales: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo; capacidades mentales que se pueden considerar un antecedente de las inteligencias múltiples de Gardner. Como nos señala Sternberg (1990), la teoría de la inteligencia general de Spearman basada en un modelo bifactorial (factor general de inteligencia + factores específicos) es seguramente la más famosa de las teorías monísticas. No obstante, al final de su carrera, Spearman reconoció la existencia de factores de grupo (factores intermedios) acercándose, de esta manera, a la posibilidad de un modelo jerárquico.

En la escuela americana, el modelo de Thurstone, utilizando diversas muestras entre 1944 y 1947, concluye con una jerarquía de factores múltiples, complejos e independientes que, a juicio de Calleja (2006), coincide con la de Spearman, aunque en su caso no existe el factor "g". Thurstone les denomina factores primarios: numérica, fluidez verbal, comprensión verbal, memoria, razonamiento inductivo, espacial y velocidad perceptiva; los cuales a su vez se subdividen en múltiples factores.

⁹ Conjunto de procesos que utiliza el individuo para procesar la información.

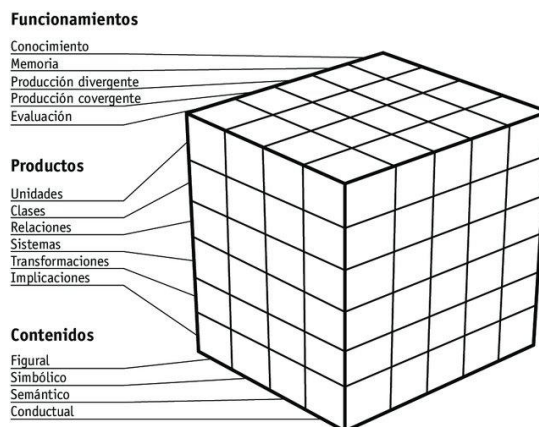
¹⁰ Se refiere a la capacidad social y se explica mediante los mecanismos intelectuales que utiliza el individuo para interactuar con su medio.

¹¹ Gira en torno a la capacidad para resolver problemas novedosos y no convencionales.

Siguiendo estos dos modelos de la escuela británica y americana, Cattell y su discípulo Horn desde una posición multipluralista, identifican jerárquicamente tres estratos que van desde un nivel superior con el factor “g”, pasando por los factores de inteligencia fluida¹² y cristalizada¹³ en un nivel intermedio, para terminar en un nivel inferior donde están situadas las aptitudes específicas, tal y como las define Thurstone (Horn & Cattell, 1966).

Y, en la misma dirección que Thurstone, Guilford (1986), plantea una teoría de la inteligencia sin el factor “g” constituida por numerosos factores comunes, independientes y ajenos a cualquier tipo de estructura jerárquica. En su modelo tridimensional que se popularizó con el “cubo de Guilford” (ver Figura 1), maneja hasta 150 factores que se obtienen de la combinación de tres dimensiones referentes a aptitudes cognitivas y creativas: (1) *operaciones* - trabajo intelectual o proceso cognitivo; (2) *contenido* – material sobre el que trabajamos intelectualmente; y (3) *resultado* – el producto de la operación realizada sobre el contenido.

Figura 1. Modelo de la estructura del intelecto propuesto por Joy Paul Guilford (1966).



Continuando con el enfoque pluralista, Ackerman también estudia las diferencias individuales referidas a la inteligencia y experimenta desde esta perspectiva factorial-analítica la posibilidad de enseñar las habilidades referidas a la rapidez, adquisición y memorización, estrechamente relacionadas con la inteligencia general y el aprendizaje (Ackerman, 1987).

¹² Se refiere a las funciones de la inteligencia como las capacidades básicas en razonamiento y los procesos mentales superiores.

¹³ Se refiere a los conocimientos adquiridos.

Para finalizar, y dentro de la perspectiva monista, mencionaremos a Eysenck (1989), el cual llega a una conclusión que va a contrapelo con las creencias de los psicólogos americanos. Su teoría señala las diferencias individuales, pero en vez de considerarlas como un resultado del historial de refuerzos, de factores ambientales o de factores culturales, las considera genéticamente determinadas. De hecho, Eysenck, pone de manifiesto el impacto de las ideas de Galton en el estudio de la estructura de la inteligencia quien, con clara influencia de Darwin, consideraba que el constructo se heredaba. Aunque, por otra parte, el psicólogo inglés de origen alemán, que tuvo que huir de la Alemania nazi en 1934, señalaría que es muy poco probable que este punto de vista llegue a ser popular, simplemente hay que demostrar a partir de la evidencia empírica que se disponga, si es verdadero o no.

1.1.4. Paradigma de la inteligencia y aprendizaje

Desde este modelo, los psicólogos defienden la importancia del aprendizaje para desarrollar la inteligencia, en estrecha relación con el adiestramiento cognitivo. Nos podemos preguntar entonces, ¿se puede aprender a ser inteligente? o bien, ¿se puede vincular la escuela con la inteligencia? Tradicionalmente, y probablemente en el marco de una escuela obsoleta, la inteligencia y su valoración, a través del buen desempeño de las tareas y de los test psicológicos, sustentaba una escolarización selectiva. Sin embargo, en la actualidad, la escuela aparece y se retrata como un entorno favorable a la optimización de las capacidades intelectuales de todos los escolares.

En este sentido, las variaciones del enfoque psicométrico inicial de la inteligencia y el papel activo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que va más allá del cociente intelectual y de las puntuaciones estandarizadas, contribuyen a concebir la inteligencia como una capacidad susceptible al cambio. De la línea de expertos que han prestado atención al rol de la inteligencia en el proceso educativo, recogemos a continuación los análisis y estudios de aquellos que nos resultan más significativos en el sentido del entrenamiento de la inteligencia.

Es el caso de Butterfield (1988) y de Snow (1992), quienes señalan el desarrollo de la inteligencia cuando las rutinas ejecutivas y los diferentes procedimientos que posibilitan la organización, codificación y relación de la información se realizan de cara a la resolución de problemas actuales y al desarrollo de conceptos generales. Ambos

coinciden en la necesidad de partir de una base de estrategias, de conocimientos y de comprensión meta-cognitiva, a lo que Butterfield añade el medio ambiente, y Snow los sentimientos y la alegría mental (dos, de los seis grandes componentes¹⁴ que comprende su estudio sobre la inteligencia). Estos últimos aspectos, muy en relación con la motivación y el interés personal, marcan la distinción entre los individuos, los cuales resolverán tareas y problemas también de una manera diferente.

Muy similares y focalizados en el mismo entorno, Brown y Campione (1992) se centraron fundamentalmente en la inteligencia académica y en sus mecanismos de aprendizaje. Comprueban, en una serie de estudios, una relación entre el C.I. psicométrico, la eficacia del aprendizaje y la capacidad para transferir lo aprendido. Habilidad, esta última, que requiere saber qué conocemos para posteriormente aplicarlo, por lo tanto, auto-observar el propio conocimiento como nexo para una consecuente acción autónoma. En la línea de este paradigma se produce, por tanto, en el contexto escolar, una interacción ágil y dinámica, propia del aprendizaje, entre la base del conocimiento y la de los procesos meta-cognitivos. Años después, y trabajando con estudiantes en la enseñanza de habilidades y estrategias que desarrollen la inteligencia, Perkins (2009) añadiría a esta visión multifacética cognoscitiva y meta-cognitiva, las particularidades biológicas del individuo. Distingue, a raíz de estos estudios, tres tipos de inteligencia, la neurológica¹⁵, la experiencial¹⁶ y la reflexiva¹⁷, y demuestra que la primera está determinada por la predisposición genética, de tal manera, que no es posible su entrenamiento, mientras que, en el caso de las otras dos inteligencias el adiestramiento si es posible.

En la siguiente Tabla 1 se muestra los principales paradigmas sobre la inteligencia con sus seguidores más relevantes:

Tabla 1

Principales paradigmas sobre la inteligencia. Formato de elaboración propia.

Cognitivo-Evolutivo	Piaget (1974)	Comprensión de mecanismos mentales del niño y etapas evolutivas.
	Arlin (1977)	Limitaciones de las etapas evolutivas de Piaget. Plantea un estadio evolutivo más avanzado que

¹⁴ Pensamiento, sentimiento y conocimiento, esfuerzo intencionalmente adaptativo, razonamiento fluido-analítico, alegría mental y aprendizaje idiosincrático.

¹⁵ La inteligencia está determinada por la maduración genética y física.

¹⁶ La inteligencia es el resultado del conocimiento aprendido en un contexto.

¹⁷ La inteligencia es el resultado de la metacognición y el autogobierno mental.

		conlleva a la creatividad.
	Gardner (1983)	Crítica a la concepción psicométrica de la inteligencia y formula la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
	Flavell (1992)	Recuperar y utilizar lo aprendido: meta-cognición.
	Glaser (1992)	Inteligencia y competencia cognitiva.
	Zigler (1992)	Diferencias individuales olvidadas por Piaget y competencia social en el estudio del desarrollo cognitivo.
Procesos de la información	Hunt (1989)	Relación entre tareas cognitivas y procesos que se usan para resolverlas.
	Carroll (1993)	Teoría de los tres estratos de la inteligencia.
	Sternberg (1997)	Desde su teoría triárquica de la inteligencia explica las diferencias individuales referidas a la excepcionalidad.
Nuevos enfoques del análisis factorial	Spearman (1904)	Teoría de la inteligencia general. Modelo bifactorial.
	Thurstone (1944,1947)	Factores múltiples, complejos e independientes.
	Horn y Cattell (1966)	Perspectiva multipluralista. La inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas.
	Guilford (1986)	Tres dimensiones cognitivas y creativas y 150 factores.
	Ackerman (1987)	Perspectiva multipluralista. Diferencias individuales y posibilidad de enseñar habilidades relacionadas con la inteligencia.
	Eysenck (1989)	Perspectiva monista. Diferencias individuales determinadas por la genética.
Inteligencia y aprendizaje	Butterfield (1988)	Rutina novedosa utilizando el conocimiento base, la meta-cognición y las estrategias cognitivas.
	Snow (1992)	Las diferencias individuales resuelven problemas de manera diferente.
	Brown y Campione (1992)	Relación entre el C.I. con la eficacia del aprendizaje y la capacidad para transferir.
	Perkins (2009)	Inteligencia neurológica no entrenable e inteligencias experienciales y reflexivas entrenables.

En síntesis, se podría afirmar que la discusión sobre el constructo de la inteligencia no ha llegado a conclusiones de aceptación general. Por el contrario, el debate sobre estas cuestiones se ha revitalizado y, entre otros aspectos, se sigue centrando en la “inteligencia académica”, término acuñado por Sternberg (1984), más que en la “no académica”, depositaria de las “nuevas” inteligencias menos tradicionales. Pero, sin embargo, estas últimas han supuesto implicaciones sumamente importantes para la educación, principalmente cuando nos referimos a la inteligencia práctica, la exitosa, las inteligencias múltiples o, para los intereses de este estudio, la inteligencia emocional.

1.2. Inteligencia emocional

Como hemos visto, con la pérdida de interés por lo estrictamente “académico” y el concepto de cociente intelectual (CI), crecen con fuerza conceptos relacionados con las emociones y con las relaciones humanas en la valoración de la inteligencia. A partir de los años setenta, Sternberg (1986) comienza a ver la inteligencia como un conjunto de habilidades o capacidades que se adquieren a lo largo de la vida para desarrollar el pensamiento analítico, creativo y práctico. Pero, será especialmente en la década de los ochenta, cuando Howard Gardner, sin dejar de considerar a los psicólogos psicómetras, nos transmita la importancia de tener en cuenta todo el potencial humano.

En sus estudios publicados en *Frames of Mind*, de gran aceptación en el ámbito de la educación, denuncia que este potencial no se puede reducir a sumar los resultados obtenidos de preguntas del tipo de, ¿quién descubrió América?, ¿qué hace el estómago?, ¿qué quiere decir disparate?, ¿cuánto tienes que pagar por tres chocolates?, ¿cómo saldrías de un laberinto? o bien, recordar números, comprender similitudes u ordenar fotografías. Con la calificación de este tipo de pruebas, denominadas test de inteligencia, que se concretan en una hora, el examinador obtiene un número - el cociente intelectual - que probablemente ejercerá una influencia positiva en el entorno escolar del examinado y, después de todo, anticipará su capacidad para resolver cuestiones académicas, aunque no es predictor del éxito en su vida futura (Gardner, 1992, 1993).

En contrapartida, propone el modelo de las *inteligencias múltiples* que es la primera teoría que, realmente, pone en jaque la existencia de una sola inteligencia. En un principio Gardner distingue siete tipos de inteligencia, que más adelante amplió a nueve, entre las que se encuentran la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, capacidades que tienen mucho que ver con las habilidades para comprender a los otros y para formarse una imagen idónea de lo que uno es (Gardner, 2003). Junto con la teoría de Sternberg (1986; 1997), han sentado las bases que desarrollan el concepto de *inteligencia emocional* (en adelante I.E.).

En la década de los noventa este término suscitó gran interés entre los psicólogos, estudiosos y en general en toda la sociedad. Desde entonces, ha sido utilizado en muchas investigaciones y estudios, que relacionan los constructos de I.E. y empatía. Fueron los psicólogos Salovey y Mayer (1990) quienes en esta década

utilizaron por primera vez el término de *inteligencia emocional*, que definieron como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo, los de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. Englobaba la inteligencia intrapersonal e interpersonal e incluían en esta expresión aquellas cualidades que consideraban llevaban al éxito a las personas, como son la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación y la amabilidad entre otras (ver Figura 2).

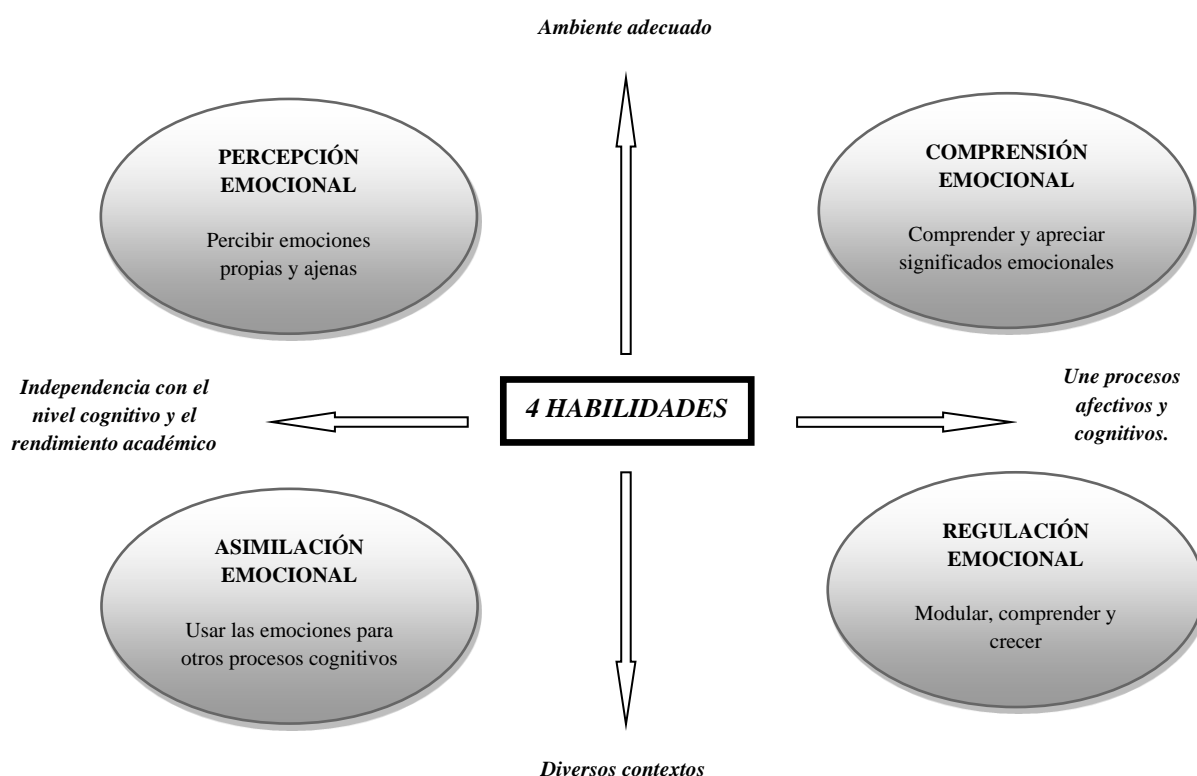


Figura 2. Modelo de I.E. basado en la habilidad mental. Elaboración propia a partir de “*Emotional Intelligence*”, por P. Salovey & J.D. Mayer, 1990, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.

Pero, será años más tarde cuando Goleman (1996) popularice el concepto en su best seller *La inteligencia emocional*. Publicado en inglés en 1995, el autor señala que la I.E. consiste en entender las propias emociones y manejarlas, en motivarse a sí mismo y en reconocer las emociones de los demás y sus relaciones. La divulgación de este libro significó la difusión sin precedentes de un concepto que hasta la fecha había pasado desapercibido por la mayoría de la población. El reconocido psicólogo identifica el

conocimiento de las propias emociones con empatía y nos refiere que las personas que poseen esta cualidad sintonizan mejor con las señales que indican lo que los demás necesitan. Explica que, competencias como la empatía, el autoconocimiento o la persistencia tienen más importancia para la vida que el C.I. y, por tanto, ignorar estas capacidades supone un riesgo para la sociedad (ver Figura 3).

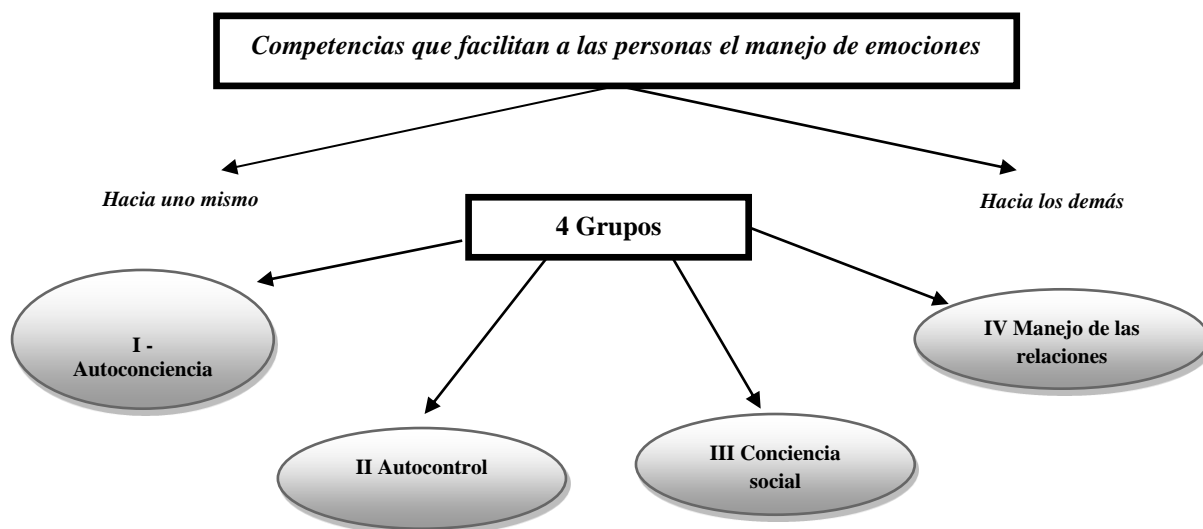


Figura 3. Modelo mixto de las competencias de Goleman. Elaboración propia a partir de “Inteligencia Emocional”, por D. Goleman, 1996, Barcelona: Kairós.

Como podemos observar, mientras que el modelo de Goleman incluye componentes de factores de personalidad, Salovey y Mayer fundamentan el constructo en una serie de habilidades internas que el ser humano debe practicar y, en consecuencia, potenciar. Y, como bien señala Menéndez (2018a), desde un marco de orientación psicopedagógica, gestionar con confianza.

1.3. Empatía psicológica

La aparición y popularización de las teorías sobre la I.E. abrieron el camino a los estudios sobre la capacidad empática, una de las variables contenidas en ella. La empatía se convierte, así, es un constructo, habilidad o capacidad, que, si es de interés para el estudio de la conducta humana, se hace fundamental en el ámbito de la educación desde la perspectiva del docente y desde la perspectiva del alumno. Tal y como se ha mencionado, Mayer y Salovey en 1990 la introdujeron como componente en

el modelo de inteligencia emocional que reformularon en sucesivas ocasiones. De igual modo, nos unimos a ellos cuando apuntan que la empatía requiere de la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas.

Y, remontándonos a sus raíces, la empatía se sitúa en la filosofía moral del siglo XVIII con el término de *simpatía*, como se cita en Davis (1996, p.5), utilizándose por primera vez el vocablo *empatía* en el siglo XIX con la expresión alemana “*Einfühlung*”. La palabra que, en un principio explica el hecho estético como una proyección del yo en los objetos, también se utiliza, en 1903, como “proyección sentimental”, que es la expresión que utiliza más tarde Ovejero en la versión castellana que hace de los manuales de ética de Lipps (1926). En ese mismo sentido, entenderá Titchener, en 1909, el constructo, siendo quien acuñe la palabra *empatía* que deriva del término griego *empathia*, em (dentro) y pathos (sentimiento), “sentir dentro” y que identificará al observador como un agente voluntario que hace un esfuerzo consciente para alejarse del “yo” y acceder al “otro”.

Ahora bien, tanto Lipps como Titchener creían que la empatía se producía por una imitación interna que tiene lugar a través de la proyección de uno mismo en el otro, y se apropiaron del término aplicándolo, primero al estudio de las ilusiones ópticas, y posteriormente al proceso mediante el cual se llega a conocer a otras personas. Así, 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, al respecto de poner el foco en los procesos cognitivos o, por el contrario, en los afectivos; o bien, en ambos.

1.3.1. Enfoques unidimensionales

Los diferentes enfoques, desde una perspectiva cognitiva (ver Tabla 2) o desde una perspectiva emocional (ver Tabla 3), junto con la amplitud del concepto representan las principales dificultades que conlleva el estudio de la empatía. El constructo, desde estas dos dimensiones, ha sido el objeto de investigación de numerosos trabajos en Psicología, que intentan explicar de manera desligada la capacidad de ponerse mentalmente en el lugar del otro (Dymond, 1949; Hogan, 1969; Richardson & Malloy,

1994), o bien la capacidad de responder afectivamente ante experiencias emocionales ajenas (Mehrabian & Epstein, 1972; Royzman & Rozin, 2006; Stotland, 1969).

Tabla 2

Enfoque cognitivo de la empatía: ponerse mentalmente en el lugar del otro. Formato de elaboración propia.

Filosofía alemana del siglo XIX	Einfühlung: sentirse dentro de.
Lipps – 1903	En 1903 y recogido en su manual de ética de 1926, Lipps en la versión castellana (traducción de Ovejero), utiliza la expresión “proyección sentimental” para entender la proyección del yo en los objetos.
Titchener – 1909	Acuña el término “Empatía” tal y como se conoce actualmente desde la etimología griega <i>εμπαθεια</i> (cualidad de sentirse dentro).
Lipps/Titchener	La empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro.
Köhler - 1929	La empatía consiste en la comprensión de los sentimientos de los otros
Mead – 1934	Adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos.
Fenichel – 1947	Empatía como identificación con el otro.
Dymond – 1949	Introduce el término “role-taking” (adopción de perspectiva).
Hogan – 1969	Empatía como el intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás.
Stotland – 1969	Emplea diferentes instrucciones: 1 imaginarse a sí mismo en una situación e 2 imaginarse al otro en una situación. Sus estudios revelan que en la primera instrucción la gente sentía ansiedad, no así en la segunda.
Richardson y Malloy – 1994	El componente cognitivo de la empatía (la toma de perspectiva) se relaciona inversamente con el nivel de agresividad.

Nota: Adaptado de “Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión” por I. Fernández-Pinto, B. López-Pérez y M. Márquez, 2008, *Anales de Psicología*, 24, pp. 284-285.

Tabla 3

Enfoque afectivo de la empatía: un afecto compartido. Formato de elaboración propia.

Stotland – 1969	Considera la como “la reacción emocional de un observador que empatía percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción”
Mehrabian y Epstein – 1972	Empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas (sentir lo que la otra persona siente).
Wispé – 1978	Considera importante la inclusión de los estados emocionales positivos en el concepto de empatía.
Coke, Batson y McDavis – 1978	Trabajan presentando un estímulo emocional y valorando los sentimientos experimentados a través de un inventario.
Hoffman – 1987	Define la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia.
Batson – 1991	Entiende la empatía como una emoción vicaria conforme con el estado emocional del otro.
Igartua y Páez – 1998	Estudian el constructo de identificación con los personajes.
Royzman y Rozán – 2006	Estudian los estados emocionales positivos y les incluyen en la empatía, con el término de <i>symhedonia</i> .

Nota: Adaptado de “Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión” por I. Fernández-Pinto, B. López-Pérez y M. Márquez, 2008, *Anales de Psicología*, 24, p. 285.

Las dos perspectivas, tal y como avalan estudios neuroanatómicos, pueden actuar por separado en el análisis psicopatológico o en el caso de daños cerebrales (Arán, López, & Richaud, 2012). De hecho, investigaciones recientes evidencian la relación de distintas regiones del cerebro con una mayor predisposición al desarrollo de los diferentes componentes de la empatía. Constatan que cuando aumenta la densidad de materia gris en la zona media del cerebro hay un mayor desarrollo de la empatía emocional, y si el aumento se sitúa por encima del cuerpo calloso es la empatía cognitiva la que lo experimenta (Eres, Decety, Louis, & Molenberghs, 2015).

En esta línea, Christov-Moore, Simpson, Conde, Grigaityte, Lacoboni y Ferrari respaldan el poder de las investigaciones de estimulación repetitiva de un área cerebral para estudiar los sistemas neuronales y sus relaciones con el comportamiento. Su fuerza radica en las conexiones explícitas que establecen entre el cerebro y el comportamiento, revelando el papel causal de una región cerebral con respecto a una conducta dada (2014).

1.3.2. Enfoques multidimensionales

Davis marca un punto de inflexión presentando una propuesta integradora que, aún con deficiencias reconocidas por el propio autor, es un modelo que aúna los dos enfoques. Revela que la empatía es un conjunto multidimensional que incluye factores cognitivos y factores afectivos o emocionales y, a través del reconocimiento de que las dos dimensiones de la empatía no representan un solo constructo, sino múltiples, el psicólogo desarrolla la definición sobre empatía más aceptada en la actualidad: “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1996, p. 12).

Poco después se unirían a esta perspectiva integradora Mayer y Salovey (1997), al afirmar que el constructo requiere de la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas y de habilidades o competencias bien definidas. De los modelos integradores nos dirán (como se citó en Arán, López, & Richaud, 2012) que “conjugan la experiencia afectiva automática del estado emocional observado o inferido con la comprensión de los estados emocionales de los demás a través de procesos cognitivos controlados para conformar esquemas comprensivos del fenómeno” (p. 65). Actualmente, la neurociencia, la psicología y la educación coinciden en el

reconocimiento de ambas formas de empatía, que en circunstancias normales van de la mano, y aúnan esfuerzos orientados al desarrollo integral del individuo.

Desde esta visión se han llevado a cabo numerosos estudios que pretendían poner de manifiesto el carácter multidimensional y la relación entre los componentes cognitivos y afectivos de la empatía. Así por ejemplo, Blair (2005), experto en neurobiología de la emoción, plantea y distingue tres componentes en la empatía dependientes de los sistemas neuronales y que pueden operar independientemente: la empatía cognitiva (EC) o Teoría de la Mente¹⁸ (ToM); la empatía motriz, asociada al sistema de neuronas espejo¹⁹ y; la empatía emocional.

La *Teoría de la Mente* se refiere a la capacidad de representar los pensamientos, deseos, creencias, intenciones y conocimientos de los otros o, lo que es lo mismo, sus estados mentales. Esto requiere, lógicamente, el reconocimiento de los propios estados mentales para poder predecir comportamientos de nuestros semejantes, habilidad que, por otra parte, Blair considera necesaria para que del sujeto emanen respuestas emocionales. Y afirma que las personas que no pueden caracterizar los estados mentales de los demás, no serán capaces de responderles empáticamente.

Por otra parte, la empatía motriz se limita simplemente a imitar de forma automática y a sincronizar movimientos, expresiones o vocalizaciones de otra persona. Sería parecido a lo que Smith, siglos atrás (citado en Davis, 1996) consideraba una forma primitiva de simpatía o lo que recientemente se identifica con las neuronas espejo (Eres et al., 2015). Finalmente, Blair distingue al respecto de la empatía emocional, las respuestas a las manifestaciones emocionales de los demás, visibles a través de las expresiones faciales, vocales y movimientos corporales (2005).

Otro modelo, también de tres componentes que interactúan dinámicamente, es el que plantean Decety y Jackson (2004) para representar la empatía humana, que diferencian de la de otros mamíferos, por carecer estos últimos de conciencia y de autorregulación de las emociones. Por un lado, señalan las respuestas afectivas que provocan otras personas que, a menudo, aunque no siempre, implica compartir emociones; por otro lado, tienen en cuenta la capacidad cognitiva del observador para adoptar la

¹⁸ Existe una superposición entre los conceptos ToM y empatía: algunos autores han sugerido que la capacidad para adoptar el punto de vista conceptual de otro es un elemento fundamental de la empatía, e incluso, que la EC es efectivamente ToM (lo que no significa que la empatía, como constructo multidimensional, sea sinónimo de ToM) (Arán et al., 2012).

¹⁹ Las neuronas espejo son una clase de neuronas que se activan cuando un animal o persona ejecuta una acción y cuando observa esa misma acción al ser ejecutada por otro individuo (Blair, 2005).

perspectiva del observado; y, finalmente aquellos aspectos que regulan la conciencia del “yo” y la conciencia del “otro”, evitando la confusión entre ambos.

De manera que, conciencia de sí mismo, flexibilidad mental y regulación de las emociones constituyen los macro-componentes básicos de la empatía, que desde la perspectiva multidimensional del constructo, ninguno de ellos puede dar cuenta por él mismo de esta capacidad, de ahí que para su funcionamiento normal sea necesaria su interrelación. Por ejemplo, compartir emociones sin tener conciencia de sí mismo se identificaría simplemente con un contagio emocional sin discriminar los sentimientos propios y los de los demás.

Aproximándose a este modelo, ampliamente consensuado, Hadjikhani et al. (2014) en un estudio de individuos con trastorno del espectro autista identifican los tres componentes ante la percepción del dolor. Se activarían primero las áreas cerebrales que permiten sentir emociones en el propio cuerpo, posteriormente las áreas cerebrales que procesan y provocan el entendimiento de las emociones experimentadas y, finalmente, los mecanismos de regulación de emociones que disminuyen o potencian la alerta inicial para pasar, o no, a la fase de conducta que supone acercarse a la persona que está sufriendo.

Es evidente que, si tenemos en cuenta diferentes campos de la investigación, no todos se refieren a lo mismo cuando se menciona la empatía, de ahí la diversidad de definiciones del concepto y por tanto también una diversidad importante en los criterios que se siguen para su valoración.

1.4. Medición de la empatía: instrumentos

Por lo tanto, la complejidad del término de la empatía, no solo se focaliza en los desacuerdos para conceptualizarla, sino que también, y consecuencia de la falta de convenio en su calificación, se hace extensible a la dificultad de su medición. Sin embargo, comprender y ser comprendido, en lo que a emociones se refiere, es una necesidad esencial del ser humano que solo tiene sentido en contextos sociales.

Medir la empatía, es por ello un desafío que tiene mucho que ver con los componentes que la integran y con el posicionamiento teórico de los estudiosos en numerosos campos de la investigación. Y, en el ámbito de la Psicología, entre los instrumentos que mayoritariamente han demostrado su validez para la evaluación del

constructo, presentamos seguidamente una revisión de los más utilizados en investigación, en función del enfoque que sobre la empatía adopta el investigador.

1.4.1. Escala de Dymond, 1949

La escala de capacidad empática de Dymond es uno de los primeros intentos básicos de creación de un instrumento para la medición de empatía. Por primera vez se introduce el término de “role-taking” (adopción de perspectiva) en la conceptualización de la empatía, señalando Dymond que consiste en una habilidad para transportarse hacia los pensamientos y sentimientos de los demás (1949). Es una escala cognitiva que fue concebida para evaluar la capacidad de una persona en la adopción de la perspectiva de otro individuo y, aunque carece de precisión y no ha pasado pruebas de validez y de fiabilidad, se la considera precursora en este tipo de instrumentos.

Su autora, Rosalind Dymond (1949, 1950), selecciona seis rasgos de personalidad²⁰ que identifica con capacidad empática, calificándolos en una escala de cinco puntos, en un proceso donde cada individuo primero se valora a sí mismo, en segundo lugar, a los otros como él cree que se calificarían a sí mismos y finalmente, se vuelve a evaluar a sí mismo como cree que el otro le valoraría. Davis (1996), al respecto de estas valoraciones, observa que la precisión que se obtuvo en los resultados, demostraba que era posible alcanzar altos niveles de predicción sobre la personalidad de los otros, lo cual no significaba que el participante manifestara empatía.

1.4.2. Escala de empatía de Hogan, 1969 (EM)

Esta escala ha sido ampliamente utilizada durante las últimas décadas por la literatura científica como una medida de las capacidades cognitivas de la empatía. De hecho, Hogan conceptualiza la empatía como la percepción intelectual del estado mental del otro en una construcción unidimensional, que califica a lo largo de 64 ítems integrados en cuatro sub-escalas: autoestima, temperamento, sensibilidad, y ausencia de conformidad (1969). El autor, como hará Hoffman décadas después (2002), vincula la empatía con el desarrollo moral y con un comportamiento socialmente apropiado.

²⁰ 1 Superior/inferior. 2 amigable/antipático. 3 líder/subordinado. 4 tímido/seguro de sí mismo. 5 simpático/antipático 6. Seguro/inseguro.

Ciertamente, y por esta razón, una de las críticas que recibe es ser más competente en medir habilidades sociales que en medir empatía (Davis, 1980). Otros aspectos que Jolliffe y Farrington (2004) reprobaban es su carácter dicotómico y, en consecuencia, su falta de variación en las puntuaciones, y la utilización del llamado “método de referencia” para examinar las diferencias entre los grupos de mayor empatía con los grupos de menor empatía, algo que no se consideraba válido en esa década y menos aún en la actualidad.

1.4.3. Escala de Mehrabian y Epstein, 1972 (QMEE)

Mehrabian y Epstein desarrollaron en 1972 el Cuestionario de Medida Emocional de la empatía (QMEE). Consta de 33 ítems que los participantes valoran desde el (-4), completamente en desacuerdo, al (+4), completamente de acuerdo. La escala evalúa dos dimensiones de la empatía - la ausencia de agresividad hacia el otro y la conducta de ayuda - que los autores organizan en las siguientes sub-escalas: (1) susceptibilidad al contagio emocional; (2) apreciación de los sentimientos de personas desconocidas; (3) respuesta emocional extrema; (4) tendencia a conmoverse ante las experiencias emocionales positivas de los otros; (5) tendencia a conmoverse ante las experiencias emocionales negativas de los otros; (6) tendencia a la simpatía; y (7) voluntad de estar en contacto con personas que tienen problemas.

Sin embargo, la presencia de ítems del tipo de “Me gusta ver a la gente abrir regalos” o “Algunas canciones me hacen feliz” parecen sugerir más bien la medición de reacciones simpáticas, en vez de actitudes y posiciones reveladoras de capacidad empática. Lo cierto es que los propios autores sugirieron que la escala estaba más cerca de provocar reacciones emocionales inducidas por el medio ambiente, que de despertar malestar o angustia por las personas en particular.

1.4.4. Índice de Reactividad Interpersonal de Davis, 1980 (IRI)

Es un instrumento que aporta junto con una puntuación total del constructo, valores de la empatía desde las perspectivas cognitivas y afectivas. Es decir, permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional de la persona al adoptar una actitud empática, siendo este carácter multidimensional el rasgo más destacado del cuestionario. El instrumento consta de 28 ítems distribuidos en 4 sub-escalas que miden

cuatro dimensiones del concepto de empatía: (1) Toma de perspectiva; (2) Fantasía; (3) Malestar personal; y (4) Preocupación empática. Cada ítem está acompañado de una escala tipo likert con cinco alternativas de respuesta (1: no me describe bien, a 5: me describe muy bien).

A diferencia de los cuestionarios reseñados hasta el momento, el IRI de Davis ha superado con éxito múltiples análisis de validez de las sub-escalas, que indican que el instrumento mide aquello para lo que fue creado y que, en definitiva, confirman la naturaleza bidimensional de la empatía. Por otra parte, el propio autor realiza análisis de consistencia interna con el *Alfa de Cronbach* que se aproximan a coeficientes que varían de .70 a .78, nada desdeñables, teniendo en cuenta que “1” es el valor de mayor fiabilidad del instrumento. Esta herramienta ha sido utilizada en variadas investigaciones²¹ obteniendo resultados bastante fiables y es por ello, que ha sido la seleccionada para vehicular esta investigación, como veremos más adelante.

1.4.5. Cociente Empático de Baron-Cohen y Wheelwright, 2004 (EQ)

El EQ es un instrumento fácil de usar y fácil de puntuar que se diseña como diagnóstico del autismo de alto funcionamiento (HFA) o del síndrome de Asperger (AS). Consta de 60 preguntas desglosadas en 40 ítems sobre empatía y 20 ítems de relleno que se incluyen para distraer al participante sobre lo que se quiere medir. Después de un intento inicial de distanciar los elementos puramente afectivos de las categorías más cognitivas, optaron por combinarlos indistintamente al considerar que en la mayoría de los casos de empatía coexisten componentes afectivos y cognitivos que no se pueden separar fácilmente.

Sus creadores han pasado el cuestionario a pacientes con HFA y AS, y han puesto en comparación los resultados obtenidos en población general, emparejada en edad y sexo con los participantes del espectro autista. Los resultados mostraron que estos últimos puntuaron significativamente más bajo en el EQ que los informantes extraídos de la población sin trastornos de salud mental. Es por ello que las mediciones de empatía proporcionadas por el EQ son utilizadas por profesionales de la salud mental

²¹ Carrasco, Delgado, Barbero, Holgado, & del Barrio, 2011; Chryssikou & Thompson, 2015; Cliffordson, 2002; de Corte et al., 2007; Fernández, Dufey, & Kramp, 2011; Gilet, Studer, Mella, Grünh, & Labouvie-Vief, 2013; Kim & Lee, 2010; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, & Fonseca-Pedrero, 2017; Mestre, Frías, & Samper, 2004; Müller, Ungaretti, & Etchezahar, 2015; Paulus, 2009; Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes, & Torres, 2003 y Siu & Shek, 2005.

para evaluar el nivel de deterioro social en ciertos trastornos como el autismo. Sin embargo, dado que los niveles de empatía varían significativamente entre los individuos, incluso entre aquellos que no tienen enfermedades mentales, también es adecuado para su uso en la población en general.

1.4.6. Cuestionario de empatía de Toronto de Spreng, McKinnon, Mar y Levinel, 2009 (TEQ)

El TEQ contiene 16 ítems que abarcan una amplia gama de atributos asociados al carácter emocional de la empatía, relacionados con aspectos tales como el contagio emocional, la comprensión de las emociones o el altruismo. No presenta sub-escalas, puesto que pretende descubrir un valor de la empatía como constructo amplio que miden con cinco alternativas de respuestas (0: nunca, a 4: siempre).

Los autores, después de hacer una revisión de las muchas escalas que existen para medir la empatía, identifican lo que tienen de común respecto a las diferentes concepciones del constructo. En una serie de tres estudios construyen el TEQ y demuestran su validez a través de asociaciones con medidas conductuales y de sensibilidad interpersonal, así como su consistencia con el enfoque adoptado por otros investigadores, como por ejemplo, Mark Davis (1980) y Mehrabian y Epstein (1972).

1.4.7. Test de empatía cognitiva y afectiva, López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad, 2008 (TECA)

Es un instrumento de evaluación de la empatía formado por 33 elementos que presentan adecuadas garantías psicométricas y a los que se responde en una escala tipo likert que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Proporciona información tanto de los componentes cognitivos de la empatía como de los afectivos. Entre los primeros se agrupan los ítems que miden adopción de perspectiva y comprensión emocional y entre los segundos se agrupan los que valoran el estrés empático y la alegría empática. Además, al igual que el IRI de Davis (1980), junto con una aproximación integradora de la empatía, ofrece una puntuación total de la misma.

Es el único de los descritos que fue elaborado originalmente en español para ser utilizado en adolescentes a partir de 16 años y adultos.

2. Empatía e Historia

En la segunda mitad del siglo XX, el nuevo entendimiento de la inteligencia, abordado desde perspectivas más plurales y complejas junto con la formulación de las teorías constructivistas del aprendizaje, se proyectó en la enseñanza dando lugar a activos movimientos de renovación pedagógica en todas las áreas del saber. En el caso de la Historia se constituyeron equipos de profesores (Germanía 75, grupo Historia 13-16, grupo Cronos, grupo Aula Sete, etc.), que bajo la influencia de las innovaciones llegadas del mundo anglosajón, pusieron en marcha originales propuestas didácticas y una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica (Sallés & Santacana, 2016). La prevalencia en las aulas de un discurso narrativo que el alumnado debía asumir y memorizar, irá dejando paso, muy lentamente a una nueva concepción pedagógica que pone el énfasis en el trabajo activo de los estudiantes (Carretero, Pozo, & Asensio, 1997). Esto supuso proyectar en la clase los métodos de investigación del historiador y su forma de enfrentarse a los retos interpretativos del pasado, siempre con la mirada puesta en su capacidad formativa para el presente. En consecuencia, el objetivo primordial de la enseñanza de la disciplina ya no va a estar centrado en “enseñar mucha Historia” sino en *educar históricamente*, es decir enseñar a pensar el pasado en función de la información contenida en las fuentes disponibles y la perspectiva de los sujetos históricos.

2.1. Educación Histórica: marcos conceptuales de interpretación

Este cambio en la metodología docente ha derivado la atención de la investigación didáctica desde enfoques centrados en las habilidades de aprendizaje reproductoras de conocimientos (técnicas de estudio) a enfoques que tratan de analizar y conocer los rasgos básicos de la comprensión histórica y sus niveles de apropiación por parte de los estudiantes.

Según apuntan van Drie y van Boxtel (2008, 2018), aunque existen diferentes términos para designar el marco conceptual que fundamenta estas investigaciones (*pensamiento histórico, alfabetización histórica, conciencia histórica o razonamiento*

histórico), todos ellos tienen en común el mismo punto de partida: la idea de que el aprendizaje de la Historia va más allá de la simple acción de aprender hechos del pasado. El empeño por memorizar fechas y acontecimientos vicia la práctica pedagógica y desvía al aprendiz de una comprensión profunda de los acontecimientos de la Historia.

Como expresan Arteaga y Camargo (2014) estas investigaciones, que a continuación pasaremos a explicar, implican aproximaciones sucesivas, y con diversos grados de complejidad, a la comprensión de la ciencia histórica. Siguen una metodología científica con el objetivo de analizar los múltiples aspectos que redundan en el conocimiento de la Historia y en la adquisición de competencias de análisis, de crítica, y de argumentación. Desde la perspectiva de la educación histórica, Isabel Barca añade a estas competencias la de la selección y organización de la información, que desde la posición de una investigación empírica y sistemática son claves para saber tomar decisiones en una sociedad abierta y plural (Barca, 2003).

En los próximos apartados, haremos un breve repaso de los diferentes enfoques que, sobre la educación histórica, como paraguas bajo el que cobijar las diferentes teorías, se han ido formulando por los didactas de la Historia con la aspiración de evidenciar qué destrezas y procesos se deben desarrollar en el alumnado para alcanzar una comprensión histórica de calidad.

2.1.1. Pensamiento histórico

Considerar a la Historia como el producto de las investigaciones de los historiadores y, al pasado como un conjunto de rastros y enseres que permanecen, en definitiva, datos históricos, es una distinción que apunta VanSledright (2004) cuando se plantea qué significa *pensamiento histórico*. Este autor expone que el historiador, como experto que es, conoce esta diferencia, y su labor por tanto radica en la evaluación de las variadas perspectivas de las fuentes en un proceso que involucra cuatro actos cognitivos en constante interrelación: (1) identificar la fuente, (2) atribuir la autoría, (3) juzgar la perspectiva del autor, y (4) estimar la fiabilidad de la fuente. Defiende un método de investigación por indagación nutrido con el trabajo de fuentes primarias, que el alumnado debe cultivar desde edades tempranas para aprender a pensar históricamente.

De la misma manera, para Wineburg (2001), el historiador y los aprendices se convierten en detectives buscando evidencias en las fuentes primarias. La efectividad en Historia, por tanto, está amparada por las certezas y realidades que se descubren cuando

hay un acercamiento al pasado a través de cuestionamientos apasionados pero firmes y garantizados. En consecuencia, para pensar históricamente es preciso enseñar a los estudiantes “cómo se hace” y, por lo tanto, según el criterio del historiador canadiense, hacer visible una manera de proceder que, con el objetivo de adoptar una perspectiva crítica, se concreta en el siguiente proceso: (1) ubicación e interrogación a la fuente, (2) contextualización del documento en tiempo y espacio, (3) lectura profunda, (4) requerimiento a los conocimientos propios, (5), “lectura de los silencios” o identificación de lo que no se dice y que hace falta y, finalmente, (6) corroboración mediante diferentes fuentes.

Este proceso debe ser aprendido, dado que no responde a una capacidad natural del pensamiento humano y la prueba está en la falta de cuestionamiento ante, por ejemplo, las fuentes familiares. Evidentemente, pocos juicios se emiten sobre las tradiciones que escuchamos a nuestros abuelos o padres y, esta forma de sentir y de pensar acrítica, como señala Wineburg (2001), es algo natural e inherente a nuestra condición psicológica. Imaginemos, por ejemplo, de la misma manera que nos sugiere el profesor de Stanford, que interrumpimos una reunión familiar para preguntar a nuestra abuela/o si tiene evidencias de sus historias, lógicamente, en ese momento, se rompería la naturalidad de la reunión. Mientras que la familia, generalmente, protege y recoge de una manera intacta lo que se transmite de generación en generación, el historiador cuestiona esas narraciones y busca pruebas de lo que está escuchando, en contra de los procesos habituales y en contra de cómo pensamos normalmente. De esta idea se desprende una de las reflexiones principales de Wineburg en su libro *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, cuando afirma, empleando sus palabras, que el *pensamiento histórico es antinatural* (2011).

Semejante sentido de aprendizaje es el que desafía, también en Canadá, a Seixas y Morton cuando combinan teoría y práctica con el propósito de diseñar actividades para el aula que conecten la historiografía con la didáctica de la historia. Aunar la Historia académica con la Historia enseñada se consigue con el desarrollo del *pensamiento histórico* que definen como “the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (Seixas & Morton, 2013, p.2).

Este proceso lo desarrollan como un “todo” necesario para entender el pasado que estaría compuesto por los siguientes seis elementos: (1) significatividad histórica, (2) evidencias, (3) cambio y continuidad, (4) causa y consecuencia, (5) perspectiva

histórica y (6) dimensión ética. Cada uno de estos componentes ocupa un capítulo de su libro *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013) que sigue una estructura común y ordenada, propia de un nuevo enfoque en el pensamiento disciplinario (ver Figura 4).



Figura 4. 6 Posters que ilustran el concepto de pensamiento histórico. *The Historical Thinking Project* (Seixas & Morton, 2013).

Esta manera de entender *el pensamiento histórico* se traduce en actividades donde el alumnado tendrá que reconocer diferencias entre las visiones del mundo actuales y las del pasado; también se identificará con experiencias humanas universales basadas, por ejemplo, en el amor, la muerte o el hambre, con la finalidad de comprender a los agentes de la Historia; hará inferencias sobre las motivaciones, creencias y valores de nuestros antepasados reconociendo, a un tiempo, sus limitaciones para comprender una ética tan diferente a la nuestra; por último prestará atención a la variedad de perspectivas que tiene que distinguir entre los protagonistas de un suceso de la Historia.

En un sentido semejante, pero ya en España, es interesante resaltar la propuesta de Jesús Domínguez (2015) sobre la evaluación del *pensamiento histórico* siguiendo las competencias clave utilizadas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y adaptadas a los conocimientos, habilidades y actitudes que, según el autor, debe adquirir el alumno que piensa históricamente. Por un lado, tiene que tener conocimientos y desarrollar la competencia de la “explicación histórica” y por otro, tiene que conocer cómo trabajar, qué metodología emplear y qué reglas debe seguir para desarrollar las competencias de la “utilización de pruebas históricas” y de la

“comprensión de la lógica del conocimiento histórico”. El autor articula los cuatro conceptos metodológicos que él considera deben figurar en una prueba de calificación de Historia al finalizar los estudios obligatorios y que nos proporcionan un marco para la evaluación de competencias en Historia, inexistente hasta el momento (ver Tabla 4).

Tabla 4

Competencias históricas y conceptos metodológicos que se evalúan de “pensamiento histórico y evaluación de competencias” por J. Domínguez (2015, p. 64).

COMPETENCIA	CONOCIMIENTO	CONCEPTO METODOLÓGICO
Explicar históricamente	Sustantivo	
Utilizar las pruebas históricas	Metodológico	✓ Pruebas y fuentes
Comprender la lógica del conocimiento histórico	Metodológico	✓ Explicación causal ✓ Explicación contextualizada o por empatía ✓ Tiempo histórico, cambio y continuidad

Un modelo conceptual diferente sobre la formación del *pensamiento histórico* es el que plantean Santisteban, González y Pagès (2010). Parten de una simbiosis, similar a la realizada por los profesores canadienses Seixas y Morton, entre investigación y propuestas de enseñanza, a partir de un trabajo conjunto con el profesorado de Ciencias Sociales de los centros escolares. Desde esta perspectiva, para analizar la efectividad de unas secuencias didácticas implementadas en las aulas, proponen una estructura conceptual que contempla cuatro tipologías de conceptos relacionados con las competencias de *pensamiento histórico*: (1) la construcción de la conciencia histórico-temporal, (2) las formas de representación de la Historia, (3) la imaginación/creatividad histórica y (4) el aprendizaje de la interpretación histórica (ver Figura 5).

Pensar históricamente, teniendo en cuenta el punto de vista de estos investigadores, entraña un trabajo de representación histórica dinámico que no sigue una secuencia sistemática, como en el caso de los modelos anteriores, pero en el que cada componente tiene razón de ser en su relación con los demás.

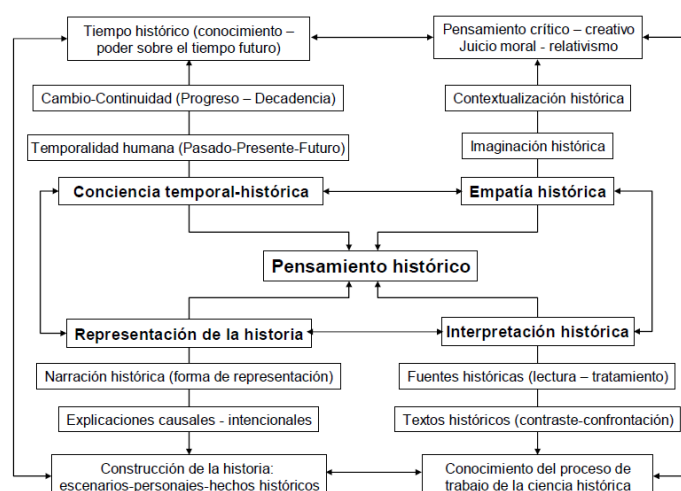


Figura 5. Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico de *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (p. 3), por A. Santisteban, N. González y J. Pagès, 2010, Zaragoza: Universidad de Zaragoza y AUPDCS.

2.1.2. Razonamiento histórico

Las investigaciones de van Boxtel y van Drie (2008, 2018) sobre la enseñanza de la Historia tienen un enfoque particular en la cuestión de cómo desarrollar tanto el *pensamiento histórico* como las capacidades de razonamiento y, cómo estas últimas se pueden optimizar en el aula. En sus trabajos, la conexión entre la disciplina de la Historia y las ciencias de la educación tiene como primordial objetivo el facilitar a los niños y jóvenes una visión de la implicación de los sucesos pasados en el mundo de hoy. Y desde esta perspectiva educacional adoptan el término de *razonamiento histórico* como una forma más elaborada para referirse al conjunto de elementos que integran la comprensión histórica. Así, en un estudio que llevaron a cabo en el año 2008 proponen un marco teórico para el *razonamiento histórico*, constituido por seis componentes que representan de forma esquemática (ver Figura 6).

Definen, de esta manera, el *razonamiento histórico* en el contexto de la educación histórica como “una actividad en la cual una persona organiza información respecto del pasado con el propósito de describir, comparar, y/o explicar fenómenos históricos” (van Drie & van Boxtel, 2008, p.89), enfatizando la actividad de los estudiantes en la interpretación de los hechos del pasado para la adquisición de conocimientos, útiles en su presente.

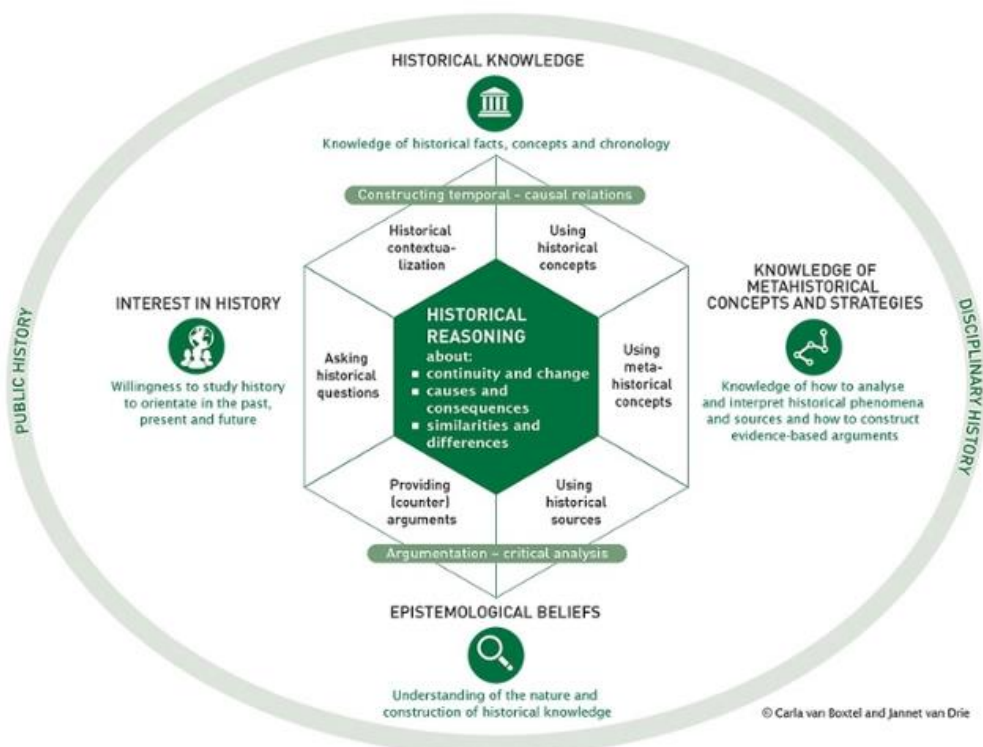


Figura 6. Tipos, componentes y recursos individuales para el razonamiento histórico de “Historical Reasoning: conceptualizations and educational applications” por C.van Boxtel & J.P. van Drie, (2018). En S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.). The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning (pp. 149-176).

En la misma línea, pero en el área de Psicología, Kuhn, Winestock y Flaton (1994) focalizan el estudio del *razonamiento histórico* en el análisis de eventos específicos del pasado y se preguntan si son diferentes de las interpretaciones de hechos particulares en el presente o en el futuro. De hecho, llegan a afirmar que el *razonamiento histórico* en gran parte no es predictivo, sino que es algo que se explica a posteriori. De cualquier forma, en ambos casos lo entienden como un tipo de razonamiento de las Ciencias Sociales que requiere de habilidades cognitivas de orden superior encaminadas al “importante logro de saber qué y cómo se sabe” (1994, p. 400); es decir, pensar sobre nuestros propios pensamientos y conocer sobre nuestros propios conocimientos. Pero, sin embargo, a diferencia de las didactas holandesas, que se mueven en el ámbito de la educación en Historia, los psicólogos americanos, trabajando los problemas sociales de niños y adolescentes en las escuelas, se preguntan cómo las variables sociales funcionan y se interrelacionan en la interpretación de hechos concretos del pasado.

2.1.3. Alfabetización histórica

Los conceptos estructurales que constituyen el *pensamiento histórico* funcionan como parcelas estrechamente relacionadas entre sí que, como indica Seixas (2006), operan en base a una idea de progresión que se vincula con las competencias de la *alfabetización histórica*. Tanto él como Morton la entienden como la comprensión profunda de los acontecimientos y procesos históricos recogidos en los textos escritos (Seixas & Morton, 2013).

En efecto, como señalan Carretero y Atorresi (2004), su objetivo primordial es que los estudiantes puedan manejar e interesarse por el conocimiento histórico de una manera similar a como lo hace el experto. En otras palabras, sostienen que la *alfabetización histórica* debe orientarse en una dirección en la cual los estudiantes consigan pensar los hechos del pasado distinguiendo y diferenciando su posición, la del historiador y la posición de los individuos que vivieron en otros tiempos. Tienen que aprender y conocer que, a través del estudio de las fuentes, percibirán y distinguirán variadas visiones historiográficas con sus distintas versiones de la Historia.

En España, Sáiz (2013a) trabaja en este sentido cuando relaciona el enfoque por competencias educativas básicas con las destrezas del *pensamiento histórico* entendido como *alfabetización histórica*. Desde esta perspectiva, sintetiza las habilidades del pensar históricamente en cuatro grandes ámbitos como son: (1) el planteamiento y solución de problemas históricos, (2) el análisis y obtención de evidencias a partir de las fuentes históricas, (3) el desarrollo de una conciencia histórica entendida como capacidad para interrelacionar hechos del pasado y del presente y, finalmente, (4) la construcción de narrativas.

Estos mismos aspectos cognitivos son los que años atrás centraron el estudio del aprendizaje de textos en estudiantes universitarios de Perfetti, Britt, y Georgi (1995). Estos investigadores focalizaron su trabajo en aquellas estructuras intelectuales que permiten el aprendizaje de la Historia y el razonamiento de los problemas históricos. Fijándose en el ejemplo que sobre el “descubrimiento” europeo de América utilizan Carretero, Asensio, y Pozo (1991), muestran el contraste entre la Historia simple, basada en un conjunto de fechas y nombres (el descubrimiento de Colón y su relación con la monarquía española) y una Historia compleja, basada en explicaciones (las fuerzas sociales y económicas del siglo XV y su trascendencia a largo plazo tanto en el hemisferio occidental como en Europa).

En el aula se enseña la primera Historia y, generalmente, se omite la segunda Historia que, en palabras de Carretero et al., "plantea una demanda cognitiva bastante fuerte" (1991, p.29). Sin embargo, cuando nos preguntamos si un estudiante es competente en temas históricos, el aprendizaje de historias sería el estándar mínimo y un estándar más alto correspondería a la *alfabetización histórica* que, desde el punto de vista de Perfetti y colaboradores, es un tipo de razonamiento que se adquiere con la formación y educación. Cuando el estudiante se enfrenta a un texto histórico debe poner de manifiesto determinadas actitudes que implican abordarlo desde más de un contexto y, por lo tanto, cuestionar las fuentes de una manera crítica. En definitiva, participar de un discurso sobre la Historia que no solo se focaliza en el característico hecho de describir una narración del pasado hablada o escrita, sino que el aprendiz tiene que tener conciencia de los llamados métodos de la Historia para poder evaluarla y, particularmente, debe de apreciar y reflexionar sobre las evidencias que revelan las fuentes (Perfetti et al., 1995).

2.1.4. Conciencia histórica

Es en la década de los años 80 cuando los historiadores pasan, de considerar que la disciplina estaba justificada por su simple existencia, a enfrentarse al desafío del papel legitimador de la Historia en la vida cultural y en la educación. Y en Alemania, como aporta Rüsen (2006), lo hacen desde una corriente que promovía el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina desde el concepto de *conciencia histórica*. De acuerdo con el filósofo alemán, esta perspectiva amplió el campo de análisis didáctico de la Historia, que sale del aula y se orienta hacia otros espacios portadores de conocimiento histórico, como son los medios de comunicación, los museos, o los monumentos conmemorativos entre otros. Espacios no orientados con exclusividad a la enseñanza formal y a la investigación de la disciplina, pero que facilitaron el desafío didáctico del aprendizaje de la Historia. Este reto es el objetivo primordial de la *conciencia histórica* que provee de estructura al conocimiento histórico y, tal y como indica Rüsen, "debe conceptualizarse como una operación de la inteligencia humana que hace que la actualidad sea inteligible mientras se configuran sus perspectivas futuras" (2004, p. 67).

Habría que decir también, que conceptos como la *memoria histórica* y la *identidad* dan forma a la *conciencia histórica*, y así lo hace notar Machado cuando

indica que “sin *conciencia histórica* sobre nuestro pasado (y antepasados) no percibiríamos quienes somos. Esta dimensión identitaria - ¿quiénes somos? – emerge del terreno de las memorias históricas compartidas” (1999, p. 1).

Va más allá Jörn Rüsen cuando sugiere que la *conciencia histórica* está arraigada en la *memoria histórica*, e incluso, es idéntica a ella, no obstante apunta que la “...especificidad de la conciencia histórica radica en el hecho de que la perspectiva temporal, en la cual el pasado está relacionado con el presente y a través del presente con el futuro, está diseñada de una manera más compleja y elaborada” (2007, p. 174). De hecho, él afirma que mientras la memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve la mente humana en una relación inmediata entre pasado y presente, conectada con la imaginación y anclada en el tiempo pretérito, la *conciencia histórica* representa lo sucedido en el pasado en una interrelación más clara con el presente desde el concepto de cambio temporal, enlazada con la cognición y abriendo su relación hacia el futuro.

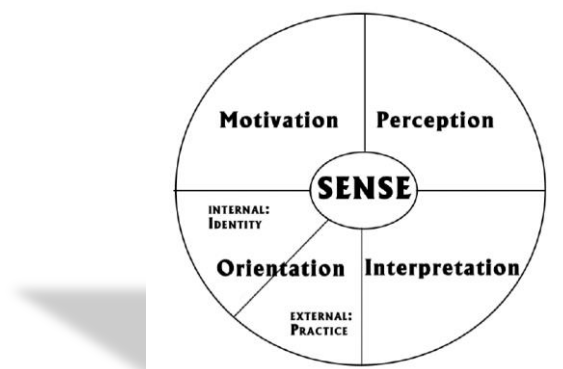


Figura 7. Modelo de proceso mental de la conciencia histórica en “How to make sense of the past – salient issues of Metahistory por J. Rüsen, 2007, *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3, (1), p. 176.

Es un proceso que según el filósofo involucra cuatro procedimientos mentales básicos (ver Figura 7): (1) la percepción de otro tiempo diferente, arcaico, misterioso y obsoleto; (2) la interpretación de esa época como movimiento temporal que evidencia la permanencia de determinados valores; (3) la orientación de la vida humana hacia la interpretación histórica, reparando en la forma en que el ser humano se relaciona con otros o bien atendiendo a concepciones de identidad personal; y (4) la motivación para la acción después de un proceso de orientación, sirva de ejemplo la voluntad de

sacrificar, de morir o de matar por el bien de concepciones históricas como la grandeza nacional o el espíritu misionero (ideales en los que la conciencia histórica conduce definitivamente al futuro) (Rüsen, 2007).

Por su parte Catherine Duquette (2015), atendiendo a este desafío de legitimar la Historia en las aulas, trabaja con 148 estudiantes quebequeses de secundaria con el propósito de relacionar *conciencia histórica* y *pensamiento histórico*. Observa que, en el currículo de secundaria se pide a los profesores, por ejemplo, que evalúen la capacidad de los estudiantes para identificar causas y consecuencias en eventos de la Historia de Quebec, sin embargo, no facilitan guías que les orienten sobre el desarrollo y las expectativas cognitivas que deben alcanzar los alumnos en los diferentes cursos. Así pues, en su investigación desarrolla un modelo de cuatro niveles progresivos (ver Figura 8) que provee al profesor de indicadores para la evaluación de ambos conceptos.

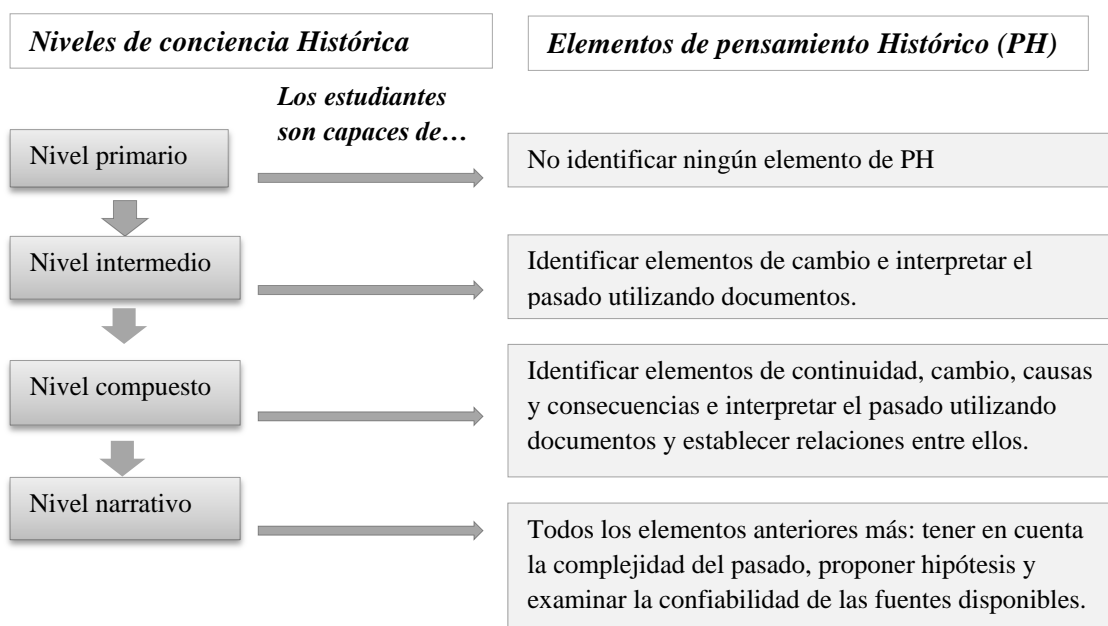


Figura 8. Modelo de evaluación de “Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment” por C. Duquette, 2015, en *New Directions in Assessing Historical Thinking*, p. 57.

Los resultados de su investigación recogen una fuerte relación entre el desarrollo de una *conciencia histórica* reflexiva y la capacidad de pensar históricamente (Duquette, 2015). De esta forma, según criterio de la autora, se puede evaluar el *pensamiento histórico* sin necesidad de valorar cada uno de sus componentes, midiendo

el nivel de *conciencia histórica* general que entiende es un indicador de la capacidad de pensar históricamente de los estudiantes.

Hasta aquí hemos descrito los principales marcos teóricos explicativos de la comprensión histórica, que tienen como particularidad común la superación del entendimiento de la enseñanza de la Historia como simple estudio memorístico de los hechos del pasado. Constituyen, de esta manera, marcos de trabajo de investigación y análisis que proporcionan herramientas situadas en compartimentos interconectados, contribuyendo a facilitar la tarea del investigador en su proceso de análisis del constructo en cuestión. Y no menos importante es la ayuda que pueden ofrecer a los profesores en el aula de Historia en su ardua tarea de evaluar, por un lado, los conocimientos de la Historia y, por otro, el desarrollo cognitivo de los estudiantes cuando se enfrentan al pasado para comprender el presente e intuir el futuro.

Además, para su objetivo, coinciden en su expresión formal, es decir en las “buenas” y diferentes explicaciones del pasado en formas de narrativas que revelan un conocimiento de la Historia fundamentado en pruebas y en el empleo de procedimientos propios de la disciplina, los llamados meta-conceptos o conceptos de segundo orden. Como lo hacen notar Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, "aúnan en su interior un potencial práctico y didáctico, ligado en especial a la formación disciplinar y relacionado con los metaconceptos históricos" (2018, p. 118).

Y entre estos *meta-conceptos*, *conceptos de segundo orden* o *conceptos metodológicos*, casi todos los marcos explicativos expuestos hacen mención expresa, a través de diferentes términos (empatía histórica, perspectiva histórica, explicación histórica contextualizada, etc.) a la necesidad de desvincularse del campo valórico presente para explicar el pasado. Y es esta cuestión, aspecto fundamental de esta tesis doctoral, la que vamos a desarrollar en profundidad en los siguientes epígrafes.

2.2. La empatía en el desarrollo del pensamiento histórico

Los jóvenes del siglo XXI deben aprender a vivir en una sociedad global y reconocer las particularidades de los diversos grupos sociales para respetar y valorar sus diferencias y mostrar, por tanto, pleno respeto por los derechos humanos. En esta tarea el papel de las Ciencias Sociales resulta fundamental en el sentido de facilitar conocimientos para enseñar a participar en la sociedad desde un punto de vista crítico (Sant, 2013). En el caso de la Historia, el alumnado debe ser evaluado, no solo por su

capacidad para asimilar conocimientos, sino también por su capacidad para aplicarlos en diversos contextos. Perspectiva que favorece, también, su cooperación en la sociedad al establecer relaciones entre el pasado y el presente y facilitar el difícil camino de la comprensión del tiempo pretérito y de la adopción de perspectivas, en ocasiones, tan diferentes de las contemporáneas.

Y es que, la reconstrucción de creencias y valores de otros tiempos no puede realizarse desde formas de pensamiento actuales (Portal, 1990; Seixas, 1993), sino que requiere de otras muy diferentes a las nuestras. De ahí que para diferenciar el pasado del presente nos sea extraordinariamente ventajoso acudir a la capacidad empática en esta área, como competencia que facilita la superación del presentismo y que contribuye al desarrollo del *pensamiento histórico*. Endacott y Brooks (2013) denominan a este proceso *empatía histórica*, el cual entienden como un compromiso cognitivo y afectivo que mantienen los estudiantes con los agentes históricos, para facilitarles la comprensión de las decisiones que tomaron, y de las acciones y experiencias que vivieron.

2.2.1 Los estudios que abrieron el camino

El Reino Unido, desde el campo de la investigación en educación y haciéndose eco de la preocupación de los docentes por la forma de aprender Historia de sus alumnos, fue pionero en los estudios sobre la manera en la que los niños piensan la Historia. Vincularon la docencia con la investigación para la comprensión de *conceptos estructurales o de segundo orden*, como la empatía, y propusieron, entre otros aspectos, modelos de desarrollo de la comprensión del pasado en niveles de progresión conforme a las ideas que los alumnos mostraban al explicar los actos y pensamientos de nuestros antecesores (Dickinson & Lee, 1978; Shemilt, 1987). Estos cambios en la investigación y enseñanza provocaron la reforma de los exámenes públicos en el Reino Unido y un diferente sistema de evaluación para el área de Historia en el marco del nuevo *UK National Curriculum* (Lee, Dickinson, & Ashby, 2004).

En este contexto, se llevó a cabo el Proyecto CHATA²², desarrollado por Lee, Dickinson y Ashby entre 1978 y 1996, con el objetivo de examinar los enfoques de enseñanza de la Historia y las ideas que los niños, de 7 a 14 años, tienen de ella. Aunque

²² Concepts of History and Teaching Approaches (conceptos históricos y enfoques de enseñanza).

en los primeros años sus investigaciones no se focalizaron de forma explícita en la capacidad empática de los estudiantes, sino que se centraron en los conceptos de *evidencia* y *explicación* (Alaric Dickinson & Lee, 1978), de sus resultados se derivaron importantes aportaciones para futuras investigaciones sobre esta cuestión, tanto desde la perspectiva de la metodología investigadora, como de los resultados obtenidos. En el primer caso, establecieron unos parámetros de análisis estructurados en niveles de complejidad que serán replicados en la mayoría de los estudios posteriores sobre conceptos de segundo orden; y en el segundo, las conclusiones obtenidas acerca del manejo de las evidencias y la explicación histórica por los estudiantes, desbrozaron el camino para abordar de manera más específica la *toma de perspectiva* con la que niños y adolescentes se aproximan a los procesos históricos, cuestión a la que dedicarán atención explícita más tarde.

Por su parte, el proyecto "*Historia 13-16*" del *School Council: pasado, presente y futuro*, desarrolla una experiencia sobre la enseñanza de la Historia, también con el objetivo de contribuir a la citada demanda de reforma del currículo en el Reino Unido. Se inició en 1972 en la Universidad de Leeds bajo la dirección de David W. Sylvester y de A.J. Boddington en el período de 1975 a 1977, y a partir de esta fecha su coordinador será D. Shemilt (Sallés & Santacana, 2016).

El proyecto conectaba con el movimiento *New History* que tenía como finalidad poner énfasis en los procedimientos de la enseñanza y en las técnicas de trabajo intelectual y, menos fuerza en los contenidos declarativos. Dirigido a un alumnado de 13 a 16 años, el equipo de Shemilt creó un material para ayudar al profesorado a implementar en el aula el estudio de la Historia como investigación sujeta a las evidencias del pasado. Ello permitiría al alumnado entender las acciones y los valores de las personas de otras épocas; comprender el desarrollo humano en la perspectiva del tiempo, del cambio y continuidad y de la multicausalidad de los hechos (Shemilt, 1987).

Proponen un modelo de desarrollo de la comprensión de los procesos del pasado, basado en un esquema evolutivo de cinco estadios de complejidad creciente, en base a las ideas que los alumnos muestran al explicar los hechos y pensamientos de las gentes de otros tiempos (ver Fig. 9):

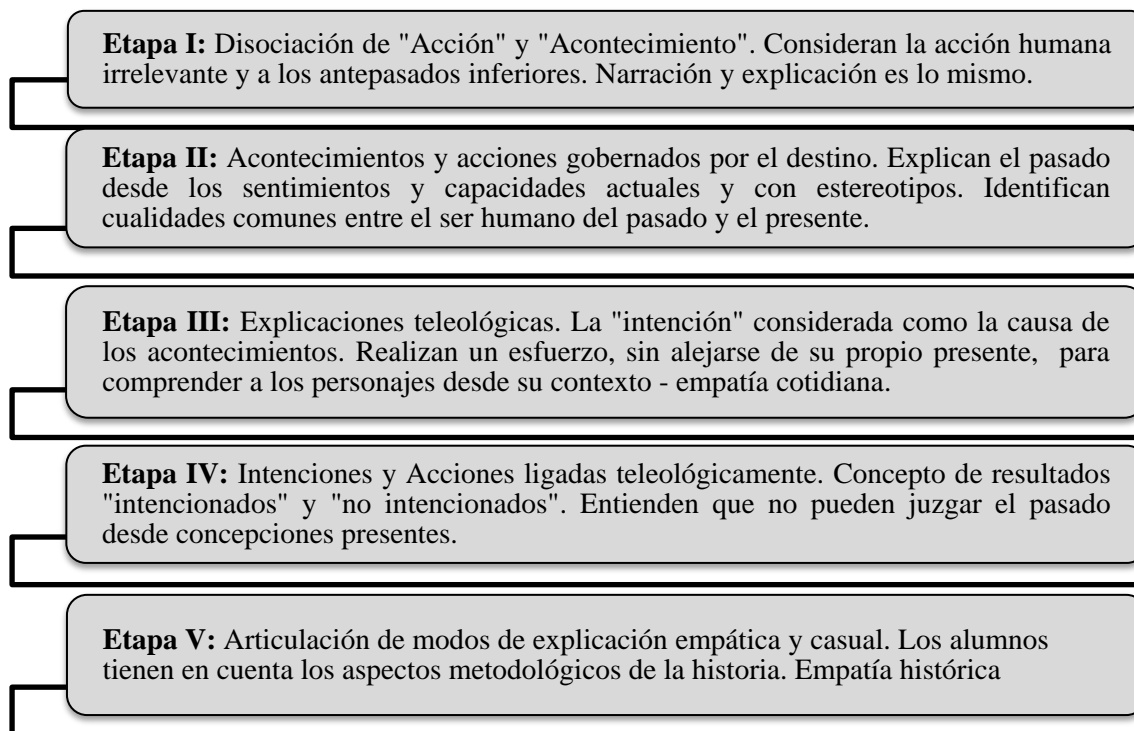


Figura 9. Razonamiento de adolescentes sobre el papel de la acción intencional en la Historia. Adaptado de "El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro" por D. Shemilt, 1984, *La geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo currículum integrado*.

Como bien sostiene Shemilt, los estudiantes de Historia deben comprender actitudes y reglas de culturas del pasado y considerar el comportamiento de sus protagonistas como algo lógico y comprensible en ese contexto. De ahí que este autor manifieste la necesidad de introducir en las aulas actividades para trabajar la empatía como, por ejemplo, su propuesta de contraste presente-pasado sobre "los asesinos de Alamut" (1984). O también la experiencia que realizó con adolescentes ingleses, planteándoles una "actividad de contrariedad" cuyo protagonista fue un panfletista británico del siglo XVI (1987).

Para evaluar el proyecto, implementado en escuelas de secundaria de Inglaterra e Irlanda del Norte, contrastaron alumnos que habían trabajado en él con alumnos que no formaron parte de la experiencia. Tomando como variables independientes el sexo, el nivel intelectual o el estatus social de los estudiantes, los resultados obtenidos mostraron una puntuación en un 50% superior en los alumnos que habían trabajado en el proyecto.

Investigadores españoles como Jesús Domínguez (1986) que conoce y estudia la vía de renovación anglosajona para mejorar la comprensión de la Historia, hace algunos comentarios con respecto a estos estudios:

Para muchos profesores los métodos activos consisten en ofrecer al alumno ejercicios a través de cuya solución éste llegue a construir por sí mismo un conocimiento histórico elaborado. Esto ha ocurrido, claramente en el Reino Unido, donde a veces se ha llegado al extremo de criticar el uso de fuentes secundarias en la clase de Historia, con el argumento de que el alumno debía construir su propio conocimiento del pasado a partir de la investigación con fuentes primarias. (Domínguez, 1986, p. 4).

Domínguez puntualiza que las estrategias didácticas propias del método de investigación son necesarias, pero no suficientes para la enseñanza de la Historia. El investigador sugiere que se requieren también estrategias que vayan dirigidas a la construcción de conceptos. Y en este sentido, considera que resulta necesario escuchar al alumno y que éste exponga sus propias ideas para evitar que los preconceptos adquiridos por los estudiantes en su experiencia de vida los proyecten irreflexivamente en el pasado.

A pesar de estas pequeñas críticas, es evidente que estos estudios británicos pusieron las bases del cambio en la forma de enseñar Historia y de investigar sobre ella. Se pasó de defender una enseñanza transmisora de conocimientos a un estudio de las explicaciones históricas con base en los conceptos metodológicos de la Historia, como por ejemplo la empatía (Trepát, 1995) e, indudablemente, a través del trabajo con las evidencias.

La interacción con las fuentes históricas tiene una parte importante y decisiva de raciocinio, pero también tiene otra parte no menos importante, sensible y ética, que acerca al estudiante a la perspectiva del pasado por el camino de los sentimientos y emociones. Un razonamiento similar planteaba Dilthey (1883) cuando, sin dejar de aspirar a su pretensión (descartada mucho después de su muerte) de una interpretación objetiva de los textos históricos, señalaba que sus explicaciones se lograban mediante la empatía de los pensamientos y sentimientos en combinación con el contexto cultural e histórico del texto y los motivos de los agentes históricos.

Este es el camino que hemos elegido explorar en este estudio en relación con la comprensión y la percepción del pasado. Consideramos que, en nuestro compromiso con la Historia, la negociación entre la afinidad y la distancia cuenta con la *empatía histórica* y exige reconocimiento, tanto a los pensamientos como a los sentimientos de las gentes del pasado. Despertar el interés por el conocimiento de la Historia en las aulas

supone, entre otros factores, apelar a la perspectiva histórica mediante el trabajo de prácticas abiertas a diferentes interpretaciones sobre el conocimiento histórico. Son actividades que promueven la disposición para comprender las acciones de los agentes del pasado y de culturas diferentes, adoptando la perspectiva “del otro”.

Se pone, así, en contacto al alumnado con la individualidad del pasado para que entienda los motivos personales de sus actos, consecuencia del sentir y pensar de una época. Se trata de no imponer sus propios juicios basados en principios y valores presentes y en las prácticas democráticas que ellos conocen, para, de esta manera, entender el pasado desde las normas y procedimientos de la época que estudian.

2.2.2 Diferente terminología para definir un mismo concepto

La mayoría de los historiadores reconocen el importante papel que la empatía juega en la comprensión de la Historia, si bien no falta la controversia y la disparidad de criterios en torno a su denominación y carácter.

El concepto *empatía histórica*, como hemos visto, ha sido utilizado por historiadores y profesores del mundo anglosajón en el último tercio del siglo pasado para referirse a la evidente necesidad de analizar el pasado desde su contexto. Entre ellos podemos señalar a Ashby y Lee (1987), Barton y Levstik (2004), Davis (2001), Foster (1999), Portal (1987) o Shemilt (1987). No obstante, desde sus orígenes, en el ámbito didáctico de la Historia, el término ha provocado “malentendidos”, focalizados inicialmente en su relación con los estudios psicológicos y por un entendimiento del mismo exclusivamente desde su acepción afectiva y emocional.

En este sentido, Peter Knight (1989) en una encuesta a 81 profesores de Historia que se realizó en Inglaterra en 1986 sobre la definición de empatía, reveló que, para la mayoría, esta capacidad era de poca utilidad en la enseñanza de su disciplina. Estos resultados le llevaron a declarar su escasa eficacia en la comprensión histórica. En esa misma década, y con la implementación del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE) y el Currículum Nacional de Historia en Inglaterra, se detectaron profundas divisiones en el significado atribuido al concepto de empatía (Foster, 2001). Los más conservadores en educación, lo consideraban un término a-histórico e incluso adoctrinador de alumnos y la Primera Ministra del Reino Unido, Margaret Thatcher, declararía que la *Nueva Historia*, con su énfasis en los conceptos más que en la

cronología, y en la empatía en lugar de los hechos, era el origen o la raíz de gran parte de lo que estaba mal en la educación histórica de los británicos.

Stuart Foster (2001) apuntaría que, tanto en el campo de la Psicología como en el de la Historia, el término de empatía se revela como un vocablo ambiguo, poco claro y con múltiples definiciones. En un intento por aclarar los problemas en torno al concepto, señalaría algunas características que no son *empatía histórica*, como la simpatía, la fantasía e imaginación o cualquier identificación caprichosa con personajes históricos. Según su criterio, estas particularidades serían incompatibles con el principio atribuido a los historiadores de interpretación contemporánea de sucesos pasados. Además, estos aspectos pueden desvirtuar la auténtica finalidad de la comprensión de la Historia, al comprometerse con las gentes y situaciones del pasado “solo” afectiva y emocionalmente.

Y, en el reverso de la moneda, sitúa y recoge las características o cualidades que incorpora la *empatía histórica*, como son: (1) comprender y explicar por qué la gente en el pasado actuó de una determinada manera; (2) analizar el contexto histórico y cronológico de los acontecimientos del pasado; (3) analizar y evaluar lo que él considera el motor de la Historia, las pruebas históricas; (4) tener consciencia de las consecuencias de las acciones y de cómo estas afectan a futuros sucesos; (5) reconocer que el pasado es diferente al presente y, por tanto, no examinar el pasado con los valores, costumbres, creencias y conocimientos actuales; y por último, (6) respetar, apreciar y ser sensibles con la complejidad de las acciones y logros del ser humano (Foster, 1999).

De una manera similar, Peter Lee y Denis Shemilt (2011) nos señalan que los problemas con la enseñanza y evaluación de la empatía y, por tanto, con el término de *empatía histórica*, se encuentran en un primer lugar, en el deseo de impulsar la enseñanza de la Historia a través de los comportamientos aparentemente extraños del ser humano, dejando en segundo término las batallas y las fechas. Esto supone ejercicios de imaginación histórica sin restricción alguna que tienden a verse como el contrapeso a ejercicios más cerebrales y, en consecuencia, menos accesibles para determinado alumnado. En segundo lugar, también hacen mención al hecho de que el término se entendiera desde la necesidad de un compromiso afectivo con los predecesores y la identificación con el esfuerzo y el sufrimiento, lo cual hubiera estado bien si no se ignorara la comprensión de pensamientos y razonamientos del pasado.

En el caso de Barton y Levstik (2004), el reconocimiento de la alteridad de los actores históricos es uno de los aspectos que identifican lo que es *empatía histórica*. Se alinean, por tanto, con el término y lo asimilan con la normalidad compartida del pasado y la multiplicidad de perspectivas históricas, que se desarrollan con el estudio del contexto histórico y con la comprensión del punto de vista del pasado dependiente de nuestro contexto actual.

De manera semejante Lévesque (2008) entiende que las experiencias y formas de vida de nuestros antepasados son diferentes de las actuales y por ello se sustentan con normas y sistemas de creencias también diferentes. Poder llegar a ellas supone realizar ejercicios de recreación e imaginación a través de la *comprensión por empatía* junto con un trabajo de contextualización histórica.

Por otra parte, la aportación al debate de Endacott (2010) pasa por aceptar este término polémico y por convenir, como ya se ha mencionado, su implicación con metas afectivas que van más allá de los aspectos cognitivos del pensamiento histórico.

Algo similar investigan las profesoras San Pedro-Veledo y López-Manrique (2017), quienes muestran a través de la *empatía histórica* el trabajo en el aula con situaciones de identidades en conflicto, como por ejemplo, la figura de los refugiados. O las investigaciones de González, Henríquez, Pagès y Santisteban (2008, 2009) cuando estudian cómo los alumnos desarrollan y utilizan la *empatía histórica* para comprender los conflictos interculturales de grupos sociales en apariencia antagónicos.

Muy diferente es el caso de los Países Bajos, donde las controversias sobre la *empatía histórica* han estado en gran medida ausentes. Así por ejemplo, de Leur, van Boxtel y Wilschut (2017) reconocen esta expresión siguiendo a Endacott, por lo que interrelacionan contextualización histórica, adopción de otra perspectiva y conexión afectiva. Consideran que estos tres elementos constituyen la *empatía histórica* con la que los estudiantes construirán las imágenes del pasado. Y, con el propósito de evocar emociones que contribuyan a despertar la empatía con los acontecimientos históricos, utilizan el mismo término Savenije y de Bruijn (2017).

No obstante, la amplia aceptación de la expresión *empatía histórica*, algunos autores prefieren utilizar expresiones como *toma de perspectiva histórica*, *perspectiva histórica*, *adopción de otra perspectiva*, *contextualización histórica*, o bien *pensamiento*

histórico contextualizado, con el objeto de evitar asociar esta necesaria habilidad de pensar históricamente con la dimensión afectiva de la acepción psicológica de empatía.

Es evidente que cuando hablamos de empatía en relación con la Historia no podemos quedarnos exclusivamente en los aspectos emocionales, ni apelar a la libre imaginación. Este debe ser solo el punto de salida para, a partir del contacto con las fuentes, iniciar un proceso de comprensión de los distintos contextos sociales, culturales, intelectuales e incluso emocionales, que conformaron las vidas y actos de las gentes del pasado. Seixas y Morton (2013) denominan a esto *historical perspective*, y, para los profesores canadienses, es una de las seis variables que ayudan a generar los relatos del pasado y que conforman el *pensamiento histórico contextualizado*. De hecho, entienden la *perspectiva histórica* como “...un intento de ver a través de los ojos de las personas que vivían en unos tiempos y unas circunstancias muy alejadas de nuestra vida actual” (p. 138). Mediante esto se anima a los estudiantes a ponerse en el lugar de los protagonistas de la Historia, tratando de comprender sus pensamientos, sentimientos, sueños y esperanzas.

En un sentido análogo, la *toma de perspectiva histórica* constituye la fórmula escogida por varios modelos de pensamiento histórico de Estados Unidos, el Reino Unido, los Países Bajos o Alemania. En este último país el término forma parte de una taxonomía que propuso la Asociación de Profesores de Historia. Y en el año 2008, Hartmann y Hasselhorn se plantean desarrollar un modelo de medida para esta competencia que evalúe los estándares de pensamiento histórico entre los estudiantes alemanes del décimo grado. La dificultad de adoptar el punto de vista de otra persona que actuó en un tiempo y en una cultura distinta y con la que nunca nos encontraremos, determina la identificación de tres aspectos de la *toma de perspectiva histórica* que los investigadores miden cuantitativamente: (1) perspectiva orientada al presente (POP), (2) capacidad de mostrar pensamiento contextualizado (CONT) y (3) pensamiento del papel del agente histórico (ROA). En los Países Bajos, Tim Huijgen, van Boxtel, van de Grift, y Holthuis (2017) utilizan este modelo de *toma de perspectiva histórica* para valorar el entendimiento del pasado que, como resultado de su experiencia, emana de la combinación de lecciones de contextualización histórica con tareas de *empatía histórica*.

Sin embargo, investigadores como Wineburg (2001) o VanSledright (2001) cuestionan que sea posible escapar de los propios puntos de vista y opiniones para

entender los sucesos del pasado. Sostienen que la *empatía histórica* puede ser difícil de conseguir si tenemos en cuenta que el pensamiento humano está indisolublemente unido a su propio tiempo. Desde esta circunstancia e identificándose con el *pensamiento histórico contextualizado*, Reisman y Wineburg (2008) muestran a los estudiantes de Historia las actividades necesarias para colocar los actos en el contexto adecuado. Parten de los conocimientos básicos y de las preguntas guía y como tercera herramienta emplean el “think aloud” o pensamiento en voz alta, cuyo objetivo es mostrar y hacer audible a los principiantes el pensamiento histórico de un experto.

Ahora bien, la utilización de estos términos diferentes, también guardan relación con enfoques, muchas veces enfrentados, de la *empatía histórica*, derivados de su dual composición, cognitiva y afectiva. Seguidamente se hace una revisión de los estudios de comprensión histórica que enfatizan en una u otra perspectiva.

2.2.3. Perspectiva cognitiva de la empatía histórica

Investigaciones del mundo anglosajón y del panorama nacional señalan y describen ese papel predominante de la habilidad cognitiva en la *empatía histórica*. Consideran que para explicar históricamente hechos del pasado y para llegar a entender qué hicieron, qué pensaron, o por qué actuaron así nuestros antepasados, tan solo es necesario un compromiso cognitivo. De hecho, en las últimas décadas, son numerosos los trabajos publicados sobre *empatía histórica* desde esta perspectiva (Ashby & Lee, 1987, 2001; Calderón-López & Arias-Ferrer, 2017; Bryant & Clark, 2006; Domínguez, 1986, 2015; Foster, 2001; González, Henríquez, Pagès & Santisteban, 2009; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Jensen, 2008; Lee & Ashby, 2001; Lee & Shemilt, 2011; Sáiz, 2013a; Shemilt, 1987).

El filósofo e historiador inglés Collingwood, ya en los años cuarenta, prestaba atención a las explicaciones de la Historia mediante la empatía de los pensamientos cuando planteaba lo siguiente:

“Si un hombre piensa históricamente, tiene ante sí ciertos documentos o reliquias del pasado. Su tarea es descubrir qué pasado fue ese que dejó tras sí estas reliquias [...]. Esto significa descubrir el pensamiento que quiso expresar con ellas. Para descubrir cual fue ese pensamiento el historiador tiene que pensarlo por sí mismo” (1946, p. 323).

De hecho, en Historia, el término de empatía generalmente se asocia con el conocido aforismo de Collingwood, “Toda Historia es la historia del pensamiento” (1946, p. 249)

Ashby, Lee y Dickinson revalidan en diversas ocasiones este protagonismo de la cognición cuando suscriben la importancia de que el alumnado ponga en funcionamiento una imaginación controlada y contextualizada para reconstruir hechos históricos o bien, cuando sostienen que los historiadores deben ser capaces de dar sentido a las acciones y prácticas sociales en términos de las razones de las personas para hacer lo que hicieron. Según afirman, la *empatía histórica* es una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se va aprendiendo y por esa razón los sentimientos compartidos no pueden ser parte de la comprensión histórica o “empatía” (Ashby & Lee, 1987; Ashby, Lee, & Dickinson, 1997; Dickinson & Lee, 1984; Lee & Ashby, 2001).

Con mayor o menor acierto, y de manera similar, se manifiesta Stuart Foster (1999) al llamar la atención sobre la idea de que el compromiso emocional con los personajes históricos desvirtúa el propósito fundamental de la Historia. Defiende que la investigación histórica es un acto principalmente cognitivo, no afectivo, y, por lo tanto, depende del conocimiento, no de los sentimientos ni de la imaginación. Desde su punto de vista, y estableciendo un símil con la Psicología, apunta que, mientras el historiador en su relación con el pasado no puede mantener vínculo alguno con los protagonistas de la Historia, el psicólogo mantiene relaciones de reciprocidad con los individuos. Pero, aun siendo cierta esta aseveración, compartimos con Rosa (1997) cuando afirma que el enfoque histórico en Psicología, ya esbozado por Vygotski, plantea que las prácticas culturales y sociales desarrolladas a través de los tiempos conectan con los procesos y habilidades individuales del presente. Además, habría que decir también que, aunque la Psicología tenga testigos presenciales, la memoria y la evocación no son ni mucho menos exactas, por el contrario, los recuerdos que acercan, en muchas circunstancias, son caprichosos y selectivos y traen al presente los eventos del pasado que por algún motivo fueron más relevantes.

Así lo demostró Bartlett en 1932, experimentando con unos participantes británicos con el propósito de investigar si la memoria de las personas para recordar una historia se ve afectada por el conocimiento previo, y también para comprobar hasta qué punto la memoria reconstruye lo que sucedió. Pidió a los participantes que escucharan

una leyenda indígena desconocida, “la guerra de los fantasmas”, para que posteriormente la reprodujesen en un espacio breve de tiempo. Después, y durante un período de meses e incluso años, siguieron reproduciéndola. Los resultados mostraron que con cada transcripción los participantes iban reduciendo notablemente la historia, recordando, eso sí, la idea principal de la leyenda, aunque alterando aquellos elementos que les eran desconocidos y utilizando en su lugar términos próximos a sus expectativas culturales. Así pues, y desde esta perspectiva, ambas disciplinas necesitarían del pasado “real” para entender el presente y poder proyectarse en el futuro.

Jensen (2008) entiende que la *empatía histórica* se tiene que alejar de lo que él cree que es la subjetividad, despertar pensamientos de emoción y evocar sentimientos humanos, algo que, según el autor, dificulta la evaluación de sus alumnos de una forma imparcial. Argumenta que los estudios de Yeager, Foster, Maley, Anderson y Morris (1998) demostraron que los estudiantes que trabajaban con fuentes sintetizaban de una manera más completa datos del pasado que aquellos que trabajaban directamente con el libro de texto, y por eso sostiene que la *empatía histórica* no es una muestra de emoción humana y sí una habilidad cognitiva que debe ser enseñada y practicada. No hay duda, por tanto, de que Jensen está identificando el estudio de las fuentes en Historia con una actividad exclusivamente cognitiva y, por ende y de la misma manera, así retrata a la *empatía histórica*.

Domínguez, que forma parte de este debate desde 1986, traduce el concepto de empatía con respecto a la comprensión del pasado como “la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (1986, p. 2). Y años atrás, Denis Shemilt (1984) citaría al filósofo británico Patrick Gardiner al interpretar que, para que un historiador comprenda por qué César cruzó el Rubicón, tiene que procesar los pensamientos del Procónsul Romano antes de atravesar el río.

Precisamente, Lee y Shemilt (2011), en un intento de clarificar el concepto, y para evitar enlazar la empatía únicamente con ejercicios de imaginación histórica, o solo entendida como una necesidad de compromiso afectivo con nuestros predecesores, aportan una definición de *empatía histórica*. En ella, aclaran que no es una forma misteriosa de acceder a los pensamientos y sentimientos de nuestros antepasados, sino el resultado del trabajo con la evidencia, facilitando la reconstrucción de creencias, valores y prácticas sociales: en definitiva, las formas de vida del pasado.

2.2.4. Perspectiva afectiva de la empatía histórica

Esta forma de entender la empatía la encontramos ya por primera vez en una importante colaboración entre Jeanette Coltham y John 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, relacionaba el pensamiento con el aprendizaje histórico. Se proponen restablecer el valor de la disciplina de la Historia en el currículo escolar y, con el propósito de hacer atractiva y relevante esta materia, extienden el pensamiento histórico hacia conceptos asociados con el dominio afectivo. Las siguientes palabras de Coltham bien podrían encontrarse en cualquier texto de una publicación de didáctica de la Historia actual:

“Si mediante el uso de sus intereses y el trabajo dirigido a desarrollar su comprensión, los niños obtienen satisfacción de su estudio, entonces la necesidad de continuar se mantiene viva y la motivación se fortalece, ¡y qué más pueden pedir los maestros de Historia!” (1971, p.43).

Y es que no hay que olvidar que, si pretendemos que los alumnos comprendan figuras históricas con sus preocupaciones y miedos o sus sentimientos de amor y odio como los que pueden llegar a sentir ellos en sus vidas presentes, les estamos pidiendo un ejercicio de reconocimiento de experiencias propias, que solo pueden realizar a través de conexiones afectivas. Como señalan Endacott y Brooks (2013), esto facilita a los estudiantes la visión de los agentes del pasado como seres humanos y una comprensión más rica que aquella que se realiza solo con la toma de perspectiva exclusivamente cognitiva. Más aún, Cairns (1989) sugiere que si se maneja adecuadamente, la empatía ayuda a superar los prejuicios y conflictos que existen en el mundo actual, al acercar al alumnado a la excepcional naturaleza didáctica del pasado de otras naciones.

Diferentes experiencias se han realizado con personajes históricos, quienes se vieron obligados a tomar decisiones cruciales que 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 mayor interés y una comprensión más profunda (Endacott, 2010). En este sentido, Huijgen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis (2014) añaden que los aprendices pueden identificarse mejor con niños y con figuras heroicas, que con políticos.

Estos trabajos enfatizan en lo que Endacott y Brooks (2013) denominan *conexión afectiva* de la *empatía histórica*, consistente en estudiar las reacciones emocionales de agentes de la Historia, conectando sus experiencias con las del alumnado. O en lo que Rantala, Manninen y van den Bergb (2016) entienden por *empatía histórica*, cuando la consideran un dominio de doble construcción en el que los pensamientos y los actos de las gentes del pasado por un lado, y su situación afectiva por otro lado, son sus objetivos. La reconstrucción de esas emociones puede ser una parte valiosa de la *empatía histórica* (Leur, van Boxtel & Wilschut, 2017) puesto que nos ayudará a comprender el pasado en el sentido sugerido por Peter Seixas (2008) que lo define como un país extranjero difícil de entender, pero del que hay que conocer sus diferentes sistemas sociales, culturales, intelectuales y también sus emociones. Los sentimientos humanos, ayer y hoy, asumen un valor universal. Apoyarse en ellos para tratar de comprender sus desencadenantes en una situación histórica puede ayudar a superar la natural inclinación de los adolescentes a valerse de sus principios para entender el pasado y desembocar en juicios inadecuados o absurdos, tal y como señala Lévesque (2008).

En esta línea, Barton y Levstik (2004) argumentan, acertadamente, que tratar a las personas del pasado como si fueran idénticas a nosotros obstaculiza la comprensión de la Historia, por lo que reconocer la alteridad es fundamental para la comprensión empática. Y, con la siguiente frase sugieren que la empatía cognitiva y la afectiva son igualmente importantes, “si no podemos dar sentido a lo que piensan y sienten los otros hay pocas posibilidades de dar sentido a sus acciones” (2004, p. 210).

Cuando los pensamientos y sentimientos llegan a nosotros a través de fuentes de la Historia, la valía de ellos es incuestionable, pero cuando necesitan de la *empatía histórica* para hacerles palpables a nuestro entendimiento, el ejercicio de reconocimiento histórico requiere un gran trabajo en las dos dimensiones. Ambas

impactan profundamente en el comportamiento del ser humano y ambas nos dan pistas sobre los aciertos de la Historia pendientes de encontrar. Si en nuestra vida, los sentimientos, la mayoría de las veces, se descubren con más facilidad que los pensamientos, puesto que su vulnerabilidad hace que los gestos coloquen a flor de piel las emociones y, por lo tanto, estén visibles en primera línea, no tiene sentido que no exploremos las bondades que esta dimensión nos puede facilitar para el estudio de nuestros antepasados. Y además, como bien refieren Santacana y Martínez (2018), en nuestra área lo que nos importa no es el origen de las emociones o sus relaciones con la cognición, sino que, lo que resulta mucho más interesante es su relación con la enseñanza.

Muchos didactas de la Historia opinarán que es imposible *contar las lágrimas* que un combatiente, seguramente, derramó en las trincheras, y nosotros opinamos que, de la misma manera, es muy difícil saber los pensamientos que ocupaban su mente en ese difícil trance. Si los hechos es lo que mejor podemos rastrear, estos en el ser humano son la consecuencia de lo que pensó y sintió en todos y cada uno de los momentos de su vida.

De ahí la importancia de las actividades basadas en la *empatía histórica*, pues promueven la disposición para comprender las acciones de los agentes del pasado y de culturas diferentes, adoptando la perspectiva “del otro” y favoreciendo extraordinariamente su entendimiento (Lee & Ashby, 2001).

2.3. Tipología de actividades para trabajar la *empatía histórica*: innovaciones y estudios realizados

En la enseñanza de la Historia se hace necesaria la creación de situaciones de aprendizaje que sumerjan al alumnado en el funcionamiento y la organización de la sociedad de nuestros antepasados, para lo cual el enseñante debe dotar a los estudiantes de herramientas para que no solo sepan de dónde vienen, sino que también comprendan dónde están y decidan a dónde van. Y en este sentido, nos unimos a Santisteban cuando afirma que “tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva que se adopta para su interpretación” (2010, p. 35). Este aspecto requiere, en primer lugar, de conocimiento de la Historia y en segundo lugar de un posicionamiento cultural e ideológico. Despertar el interés por el primer aspecto supone apelar a la creatividad y al pensamiento crítico, que cuentan, entre otros procedimientos, con la *empatía*

histórica como herramienta para el trabajo de prácticas abiertas a diferentes interpretaciones sobre el conocimiento histórico.

En esta línea, desde que, en la década de los setenta del siglo XX, el proyecto History 13-16 prestara atención a esta cuestión como un aspecto clave en la renovación de la enseñanza de la Historia, variadas han sido las experiencias realizadas en diferentes países, tanto desde planteamientos de innovación didáctica como desde enfoques investigadores. A continuación, presentamos una revisión de estos estudios e innovaciones que han sido sistematizadas atendiendo, no a una secuencia cronológica, sino al tipo de actividad realizada, adaptando la taxonomía elaborada por Shemilt (1984) y reutilizada más tarde por Domínguez (1986) y Trepát (1995). No obstante, hemos de hacer notar que no siempre resulta fácil encuadrar las propuestas realizadas en un apartado determinado, al presentar algunas de ellas características poco diáfanas y perfectamente intercambiables.

2.3.1 Ejercicios de contrariedad

Esta clase de actividad fue utilizada muy tempranamente (Shemilt, 1984) y constituye una de las más idóneas para el desarrollo de la comprensión empática. Los hechos sorprendentes y en desacuerdo con las expectativas naturales de los estudiantes, según el investigador anglosajón, no son fáciles de integrar en los esquemas ideológicos de los estudiantes. Es por ello que brindan al profesor una oportunidad excelente para adaptar las redes cognitivas de los discentes a realidades pretéritas.

Tal como explica Trepát (1995), consiste en plantear una tarea con base en una fuente primaria que narra un hecho y que, al llegar al momento de su desenlace, queda interrumpida para que el alumnado deduzca la reacción de los personajes de la Historia. Por tanto, es una técnica que requiere que los estudiantes realicen predicciones sobre los comportamientos históricos, para después comprobar sus pronósticos sobre el hecho original, confirmando o rechazando las soluciones arbitradas.

Como ejemplo paradigmático de una “actividad de contrariedad”, describimos la experiencia realizada por Shemilt (1984), con adolescentes ingleses. En este caso el protagonista es John Stubbs, un panfletista y puritano profesor de religión del siglo XVI, que escribía libretos agresivos con carácter político. Sus escritos, la mayoría de las veces iban dirigidos contra la Iglesia Anglicana, pero en una ocasión criticaron los

planes de matrimonio de la reina Isabel I, quién como castigo a su acción, ordenó que le amputaran la mano derecha.



Figura 10. John Stubbs having his hand cut off. Apéndice I en *Beauty and the Philosopher*, (Shemilt, 1984, p. 81).

El didacta inglés presentó a los estudiantes un grabado en madera en el que se representaba las amputaciones de la mano derecha del panfletista y de su editor en la plaza del mercado de Westminster (ver Figura10). Después de trabajar con la clase el contexto político y religioso de la época y de haber debatido las razones por las cuáles la reina pudo haber impuesto un castigo tan duro, les hizo razonar sobre la actitud del panfletista a través de preguntas tales como: ¿qué sería lo primero que diría Stubbs al perder su mano?, ¿cuál sería la actitud del crítico hacia la reina Isabel y sus ministros? El alumnado presentó sus respuestas por escrito, reflejando en su mayoría sentimientos de odio hacia la reina, después de lo cual se les proporcionó la información de la fuente primaria. En ella se relata cómo Stubbs, ya sin su mano derecha, se quitó el sombrero con la izquierda y dijo en voz alta, “Dios Salve a la Reina”. Este proceder, sin lugar a dudas, hoy en día nos parece sorprendente e ilógico. No obstante, si activamos adecuadamente los conocimientos sobre el contexto histórico en los cuales este hecho ocurrió, comprobaríamos que las conductas no eran absurdas desde el punto de vista de la época. Así es reconocido por uno de los muchachos de la experiencia con las siguientes palabras: “I got it wrong because I thought how I’d react if the Queen did that to me. I forgot that I’m not a Puritan and don’t live in the sixteenth century” (Shemilt, 1984, p. 73)

En 1986, Domínguez utiliza este tipo de ejercicios para una pequeña investigación piloto con alumnos del primer año de “A Level”, equivalente a 1º de Bachillerato en España. Propone analizar el papel complementario que los “conceptos” y la “empatía” pueden tener en el desarrollo de la comprensión del pasado. Para tal fin, selecciona 8 alumnos (grupo experimental) que reciben una corta instrucción conceptual sobre el modelo teórico de la Revolución Liberal-Burguesa aplicado al caso francés, mientras que el resto (grupo de control) continúa con la metodología tradicional. Posteriormente, les pasa un cuestionario de preguntas abiertas, donde tienen un texto informativo que se interrumpe en la víspera de la llegada de Luis XVI a París tras la jornada del 14 de julio. Los alumnos tienen que ponerse en el lugar de Bailly, alcalde de París y presidente de la Asamblea Nacional, y narrar cómo imaginan que sería el recibimiento que iba a dispensar al Rey tras esta jornada (Domínguez, 1986, 1993).

Tal y como se recoge en las respuestas, la instrucción conceptual que recibió el grupo experimental hizo mejorar considerablemente la comprensión de la situación en comparación con el grupo de control. Sus respuestas mostraron que “un revolucionario moderado, un hombre ilustrado como Bailly, aprovecharía la visita del rey no para ejercer su revancha humillándole, sino para asegurar las conquistas de la Asamblea, pues al rey habría que recibirlo, decían, ‘calurosa pero firmemente’”. En cambio, para el grupo de control “Bailly era sobre todo un revolucionario enemigo del rey que, gracias al poder que le proporcionaba la Asamblea Nacional, podía permitirse ser arrogante con el monarca” (1993, p. 235).

En consecuencia, los resultados del grupo de control revelaron una comprensión empática de nivel 2 (empatía estereotipada) de los cinco propuestos por Shemilt, mientras que en el grupo experimental la instrucción que recibieron tuvo efectos beneficiosos en la comprensión empática de los agentes históricos, alcanzando un nivel 3 (empatía cotidiana). Evidentemente, resultó bastante más rica y ajustada a los hechos que la mostrada por el grupo de control.

Vemos, pues, que la utilización de este tipo de actividades en el aula resulta motivadora para el alumnado, siempre y cuando el profesor guíe hábilmente la actividad y, de la misma manera, encuentre fuentes que se ajusten a la finalidad didáctica que se busca con la contrariedad.

2.3.2 El dilema empático

Este tipo de actividad, también utilizada por Shemilt, consiste básicamente en presentar a los alumnos a través de fuentes primarias (o secundarias) acciones o actitudes del pasado y cuyo proceder no tiene sentido desde una perspectiva contemporánea (Shemilt, 1984). El reto radica en activar el conocimiento sobre el contexto histórico para descubrir que las cosas tienen sentido desde el punto de vista de la época.



Figura 11. Manuscrito del siglo XIII que muestra al rey Eduardo el Confesor tratando la escrófula al tocarla con la mano, en *Beauty and the Philosopher*, (Shemilt, 1984, p. 74).

Un ejemplo de dilema empático lo encontramos en el Proyecto británico History 13-16 (Shemilt, 1984). Una fuente icónica del siglo XIII (ver Figura 11) muestra al rey Eduardo el Confesor (1003-1066) tocando con su mano a un enfermo de escrófula, enfermedad congénita linfática. Según la tradición, los reyes tenían poderes taumaturgicos para sanar a sus súbditos e, incluso, cuando las personas no se curaban, seguían tocando al rey una y otra vez, quien por intervención divina, era capaz de curar esta dolencia imponiendo las manos y, en el caso de los reyes de Francia, diciendo la fórmula “le roi te touche, Dieu te guérit” (Pérez, 2006).

El dilema se plantea cuando se les pide a los alumnos que expliquen por qué las personas que vivían en la Edad Media creían en “curas” como estas, aunque hoy sepamos que no funcionan. Entre las contestaciones que recogieron destacan, por ejemplo las siguientes: (1) las gentes de la Edad Media no creerían que la cura no había funcionado sino que todavía estaba por llegar; (2) seguramente algunas de las personas que tocaron al rey, mejoraron y, entonces, pensarían que se había producido un milagro y que es la recompensa a la adulación al monarca; (3) creían en estas curas por superstición y por su religión; y (4) seguían tocando al rey porque pensaban que era

sobrenatural, algo normal teniendo en cuenta que la gente en la Edad Media era primitiva y estaba atrasada.

¿Y cómo evalúan estas respuestas?, ¿tendrán en cuenta el rigor histórico? o, por el contrario, ¿valorarán la reconstrucción que ofrecen según el grado de empatía que cada uno muestra? Los investigadores y profesores colaboradores en el proyecto británico buscan un enfoque alternativo para evaluarlas, que es el considerarlas no como párrafos de escritura histórica, si no como evidencias del pensamiento histórico de los alumnos en función de las suposiciones que aportan al tema y de la forma en que dan sentido a lo que se les enseña.

Shemilt (1986), en el análisis de estas respuestas incorporaría un modelo de progresión empática que esquematiza en cuatro niveles, abarcando desde un nulo conocimiento histórico o comprensión empática, hasta una auténtica *empatía histórica* que muestra como “el toque real” era razonable para una mente medieval en un intento de deshacerse de las ideas preconcebidas del siglo XX. Los estudiantes tienen que activar sus conocimientos históricos, pero también ser capaces de utilizarlos con perspectiva histórica, comprendiendo diferentes formas de sentir y pensar ajenas a las propias que implican el análisis de mentalidades colectivas (Lee & Shemilt, 2011)

Este tipo de ejercicios basados en dilemas empáticos son buenas prácticas para reconocer posturas éticas a partir de las acciones de sociedades pasadas y aprender a extraer enseñanzas más elaboradas que sabrán vincular con los temas de actualidad sin caer en el sesgo presentista.

2.3.3 Actividades de contraste presente-pasado

Son actividades cuya finalidad es la de sorprender al alumnado con situaciones históricas que, de partida, le resulta incoherentes e inadecuadas. Resultan extraordinariamente útiles en la comprensión de una Historia alejada de los parámetros del presente; es decir, les ayuda a distanciarse de sus valores e ideas, siempre que dificulten la comprensión de actitudes de otros tiempos. Esta categoría de ejercicios, incorporando un destacado contraste entre el pasado y el presente, resulta adecuada, fundamentalmente, para dar el salto de la empatía cotidiana a la *empatía histórica*.

Es el caso de la propuesta sobre “los asesinos de Alamut” (Shemilt, 1984). Era esta una fortaleza inexpugnable construida en el siglo XI entre escarpadas montañas y

desfiladeros de la actual Irán, que alojó a los nizaríes o “la orden de los asesinos”, secta que para sobrevivir, y bajo las órdenes del profeta-filósofo Hasán ibn Sabbah, conformaba una letal maquinaria basada en asesinatos selectivos de los personajes más importantes de su tiempo (Pou, 2013). Para ser admisible como una construcción empática, Shemilt señalará que el alumnado debe ser capaz de comprender que el comportamiento de los asesinos resulta lógico dadas las reglas básicas de su cultura. Como bien sostiene, los estudiantes de Historia deben comprender actitudes y reglas de culturas del pasado y considerar el comportamiento de sus protagonistas como algo lógico y comprensible en ese contexto, pero no, obviamente, en el actual.

Así lo hicieron Dickinson y Lee (1984) cuando en el proyecto CHATA examinaron, en estudiantes de primaria y secundaria, el sentido que dan a las acciones aparentemente extrañas de la gente en el pasado. Grabaron en vídeo actividades con pequeños grupos de adolescentes a quienes pedían que explicaran situaciones y episodios del pasado, supuestamente irracionales e incoherentes desde una visión contemporánea, como es el caso de los juicios de ordalías²³ de los pueblos anglosajones.

Por ejemplo, les mostraban fuentes con imágenes de reos atados que eran introducidos en el agua; cuando lograban nadar se consideraba una prueba de su culpabilidad, pues se entendía que ni siquiera el agua les aceptaba, y si por el contrario el acusado se hundía, se consideraba una prueba de su inocencia. Se deduce, por tanto, qué en la mayor parte de los casos, el destino inevitable del reo era la muerte.

Las transcripciones de los videos, junto con las respuestas escritas, permitieron a los investigadores analizar pormenorizadamente el proceso que seguían los alumnos, desde un primer momento de desprecio e incompreensión hasta llegar a ver estas prácticas como hechos razonables en su época.

2.3.4 Ejercicios de toma de decisión

El enfoque de este tipo de ejercicios puede resultar útil para la evaluación de actitudes o comportamientos en su contexto histórico. Son particularmente interesantes

²³ La ordalía o juicio de Dios, vigente hasta finales de la Edad Media en Europa, consistía en invocar y en interpretar el juicio de la divinidad a través de mecanismos ritualizados y sensibles de cuyo resultado se infería la inocencia o la culpabilidad del acusado.

cuando el estudiante tiene que elegir entre posibles alternativas de acción, que se pueden recoger en forma de narrativa, debate o bien con una exposición oral. Pero para que tengan auténtico valor didáctico es decisivo que la elección del problema que tiene que afrontar el agente histórico suscite un conflicto cognitivo en los alumnos y el deseo de indagar sobre ello.

Así se lo plantean Dickinson y Lee (1978) con una muestra de 131 estudiantes británicos con un rango de edad de 12 a 18 años (integrados en los cursos que corresponden en España a 1º y 4º de la ESO y 1º Bachiller) cuando, entre otros aspectos, investigan en una serie de pruebas piloto la capacidad de los adolescentes para sugerir explicaciones históricas que impliquen comprender por qué un agente del pasado actuó como lo hizo. Proponen cuatro niveles de comprensión, desde, no se plantea la perspectiva del agente (N1), hasta relacionan el punto de vista del agente con la perspectiva que el historiador tiene de lo que aconteció (N4).

En una de las pruebas seleccionaron un pasaje de la *Historia Rerum Anglicarum* de Guillermo de Newburgh sobre Enrique II y formularon dos preguntas sustantivas sobre por qué el monarca inglés expulsó a los mercenarios flamencos y por qué destruyó los castillos “adulterinos” (no autorizados). En otra de ellas, eligieron la batalla naval de Jutlandia, durante la Primera Guerra Mundial, y la decisión del comandante de la flota británica, Jellicoe, de ordenar retirar sus barcos cuando la evolución era favorable a los británicos.

Cada sujeto recibió un folleto con instrucciones y, además, un breve cuestionario para determinar su conocimiento previo de la materia, bien de la escuela o bien de otras fuentes. En el primer caso, el análisis de las respuestas no se llegó a completar. Y, con respecto al segundo, la mayoría de los alumnos, 106, en función de sus respuestas acerca de la perspectiva del agente se situaron en los niveles intermedios (II y III) moviéndose en una franja de distinción o no entre el punto de vista del agente y el del historiador; en el nivel I fueron 10 los alumnos que malinterpretan las iniciativas del comandante británico y confunden las acciones británicas con las alemanas; y en el último nivel (IV) tan solo 15 alumnos alcanzan un equilibrio explicativo con elementos de valoración crítica sobre las intenciones del responsable de la flota británica durante la batalla de Jutlandia. Aun así, el desarrollo de la investigación requería avances en dos frentes, pruebas a gran escala para obtener datos estadísticos válidos con instrumentos de medición más precisos y variados, y una investigación detallada de cómo los niños

consiguen un equilibrio e imparcialidad explicativa a partir del estudio de las discusiones en grupo.

Conscientes del esfuerzo que supone llevar al aula este tipo de actividades, Stuart Foster (1999) y Endacott y Brooks (2013) desarrollan dos “modelos de instrucción” sobre *empatía histórica*. Foster se pregunta, *Can You Empathize With Neville Chamberlain?* y a lo largo de cuatro etapas interrelacionadas los alumnos estudian la figura del Primer Ministro Británico y, en concreto, su posición en las negociaciones con Adolf Hitler durante el otoño de 1938. A este respecto, en el aula de Educación Secundaria, los alumnos tendrán que estudiar 21 fuentes históricas sobre la política de Chamberlain y, posteriormente, deberán acordar las cinco razones más sólidas para apoyar la política del Ministro y lo mismo, en sentido contrario, contra la decisión del político de seguir una política de apaciguamiento. Los acuerdos serán anotados por el representante de cada grupo para después compartir sus decisiones con los otros miembros de la clase. Finalmente, todos juntos podrán debatir las fuentes y las decisiones alcanzadas para construir un argumento que respalde sus conclusiones. Lamentablemente, en el artículo de difusión no se recogen los resultados obtenidos, ni en escalas de progresión ni de manera global.

De una manera sistemática, Endacott y Brooks (2013), como ya se ha mencionado anteriormente, plantean otro modelo de instrucción para promover la *empatía histórica* entre los estudiantes. Basándose en la naturaleza bidimensional del constructo, interrelacionan la contextualización histórica, la toma de perspectiva y las conexiones afectivas en cuatro fases: (1) fase introductoria de la situación o de la figura histórica con la que los estudiantes se involucrarán en la *empatía histórica*; (2) fase de investigación y estudio de fuentes primarias y secundarias; (3) fase de exposición de la comprensión histórica que han alcanzado; y, por último (4) fase de reflexión en la que los estudiantes hacen conexiones entre el pasado y el presente y consideran como sus puntos de vista pueden haber cambiado como resultado de su trabajo y participación con la *empatía histórica*.

Y será un año después, cuando Jason Endacott (2014) implemente este modelo en 11 estudiantes de secundaria que participan en un proceso de *empatía histórica* con la finalidad, como ya hiciera Foster, de comprender mejor la decisión que adoptó Harry Truman de desplegar las bombas atómicas al final de la Segunda Guerra Mundial. El resto de la clase utilizó los materiales que habitualmente empleaba el

profesor en el aula. Los resultados mostraron que los participantes racionalizaron la decisión de Truman como resultado del estudio de los acontecimientos históricos y, en las primeras fases, adoptaron la perspectiva del presidente americano. Sin embargo, en la última fase de reflexión y después de leer las memorias de Harry Truman, ver fotografías de la destrucción, estimar las bajas numéricas que produjeron las detonaciones atómicas y analizar un telegrama del presidente americano, el grupo declaró que, aunque Truman estaba satisfecho con la operación, no lo estaba con el número de víctimas que se había producido. En este caso las reacciones de la muestra cambiaron entre la toma de la perspectiva del político y el desarrollo de la suya, exhibiendo un salto de la empatía a la angustia personal ocasionado por la falta de control sobre la propia regulación emocional.

Estas carencias son las que se proponen valorar Hartmann y Hasselhorn (2008), investigadores alemanes que desarrollan una medida estandarizada de la Toma de Perspectiva Histórica (HPT). Se plantean la creación de un instrumento y proponen para ello la medición, a través de nueve ítems, de tres aspectos de la HPT en una muestra de 170 alumnos/as del décimo grado (último curso de la enseñanza secundaria en Alemania con una edad media de 16 años): perspectiva orientada al presente (POP- 3 ítems), el papel del agente histórico (ROA- 3 ítems), y la capacidad de los estudiantes para la contextualización histórica (CONT- 3 ítems). El objetivo de la investigación sería examinar el instrumento de medida y su validez.

El momento histórico seleccionado, que forma parte del programa de Historia, presenta a un joven, Hannes, en el contexto de la República de Weimar en Alemania, que conversa con un amigo sobre el legado de la Primera Guerra Mundial y sobre la posibilidad de votar en las elecciones de 1930 a un partido que traiga la prosperidad al país. Para la toma de perspectiva los autores del instrumento formularon nueve cuestiones que se corresponden con los tres aspectos de la HPT, a través de las cuales los estudiantes tenían que deliberar sobre la probabilidad de votar, o no, a un partido anti-democrático como era el Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán (NSDAP). Tienen que tomar una decisión en el marco de una realidad compleja, que para comprender deben sintetizar captando aquellos aspectos que resulten más relevantes para su análisis.

El cuestionario es de tipo Likert, con una escala de calificación de cuatro puntos (no encaja su situación en absoluto) a un punto (se adapta muy bien a su situación). En

primer lugar, las pruebas que realizan para determinar la validez de lo que quieren medir revelan, que los tres ítems de POP y de CONT, y dos de ROA identifican los aspectos del presentismo y la contextualización, excluyéndose del instrumento un ítem de la dimensión ROA que no supera el análisis de componentes principales.

Años después, en 2014, Tim Huijgen, van Boxtel, van de Grift, y Holthuis validan este instrumento en una muestra más amplia y heterogénea de 1270 alumnos de los Países Bajos en Educación Primaria, Secundaria general superior y Enseñanza Preuniversitaria²⁴. En su investigación emplean, entre otros, el mismo ejercicio de toma de decisión que plantean Hartmann y Hasselhorn (2008), focalizándose, por tanto, en la figura del joven alemán, hijo de un propietario de una pequeña fábrica de zapatos artesanos, que tiene que decidirse por un partido político en las próximas elecciones democráticas.

Con respecto a la capacidad de adoptar otra perspectiva del pasado, encuentran diferencias entre los niveles educativos, teniendo resultados más positivos los participantes preuniversitarios en comparación con los estudiantes de etapas educativas más bajas. Aportan, en este caso, la idea de que variables como la edad y la etapa educativa influyen en el rendimiento de la toma de perspectiva.

Finalmente, se puede encuadrar también en este apartado la adaptación del trabajo realizado por Foster en 1999 sobre la Política de Apaciguamiento de Chamberlain, planteada como proyecto piloto de esta tesis doctoral. Efectuada con una muestra de 119 futuros profesores en la Universidad de Valladolid, se recogen sus narrativas sobre las decisiones adoptadas por el Primer Ministro y se codifican mediante una escala de cuatro niveles, adaptada de los diferentes estadios de progresión empática de Dickinson y Lee (1978) y Shemilt (1987). Las argumentaciones revelan que solo el 19.3% comprende las acciones del político en su contexto, superando completamente el punto de vista contemporáneo. Por lo tanto, solo un reducido porcentaje de los participantes proporciona argumentos contextualizados en el pasado (Carril-Merino, Sánchez-Agustí, & Miguel-Revilla, 2018).

²⁴ La Educación Primaria en Alemania (Grundschule) incluye, generalmente, 4 grados de 6 a 10 años de edad. La Educación Secundaria Superior (Gymnasium) comprende, también generalmente, los grados superiores 11,12 y 13 entre 16 y 19 años y, por último, la Enseñanza preuniversitaria abarca un curso de un año con la finalidad de homologar el título escolar cuando este no es válido para acceder a la universidad en Alemania (MINEDUCACIÓN, 2017).

Sin alejarse del contexto histórico que les plantean, este tipo de ejercicios de toma de decisión resulta extraordinariamente útil por su vinculación con la actualidad política. Sin embargo, señalamos que son prácticas en las que el docente necesita de muchas horas para seleccionar los materiales y desarrollar las actividades de *empatía histórica*.

2.3.5. Juegos de simulación y dramatizaciones

En este grupo, incluimos un abanico amplio de experiencias de alta potencialidad educativa, que tienen el común denominador de completarse con una representación escénica o con la difusión de la experiencia en soportes audiovisuales. Como el resto de actividades empáticas fomentan, por un lado, un pensamiento de orden superior que va más allá de una simple memorización de sucesos y fechas y, por otro lado, la *empatía histórica* desde el momento que los participantes tienen que adoptar el papel de agentes históricos o involucrarse en procesos de negociación histórica (Jensen, 2008; Pellegrino, Lee, & d'Erizans, 2012). Generalmente, contienen descripciones y diálogos que investigan, no exclusivamente a un personaje, sino que también tratan situaciones históricas representadas dentro de un contexto espacial y temporal específico.

Es por ello, que los estudiantes se convierten en participantes activos y, en el caso de la Historia, el escenario de representación cuenta con múltiples variables que se correlacionan con el propósito de ayudar a tomar perspectiva y, en consecuencia, tener una función orientada hacia la comprensión de realidades históricas. Cuando se trata de simulaciones, puede ocurrir que el alumnado llegue a situaciones que realmente no acaecieron, sin embargo, como apunta Hernández Cardona, “eso es precisamente lo interesante de la simulación en Historia, el mostrar que las cosas pueden suceder de una u otra manera según las personas decidan [...] que una mínima acción es importante, y que no hay predestinación [...]” (2001, p. 2).

Desde un enfoque investigador, el profesor Stover (2007), en la Universidad de Santa Clara, planteó y trabajó con dos grupos de alumnos de la institución una *simulación* informática interactiva de la época de la Guerra Fría. El propósito que perseguía era despertar un sentido de empatía emocional en los participantes, que les facilitara el entendimiento pleno de toma de decisiones de los personajes involucrados

en la crisis de los misiles en el otoño de 1962. Actuó con un grupo experimental y un grupo de control que recibieron formación sobre la crisis, pero, mientras que el primero participó en la simulación, el segundo no lo hizo. En cada grupo se articularon tres equipos: los Estados Unidos, la Unión Soviética y Cuba. Y dentro de cada uno de ellos se distinguieron puestos de toma de decisiones de los personajes involucrados en la crisis de los misiles.

A ambas categorías de alumnos se les pasó un cuestionario antes y después de la simulación para determinar, desde un paradigma cuantitativo, sus actitudes y percepción acerca de la Guerra Fría, a través de pares de adjetivos antagónicos que aspiraban describir sus sentimientos. Las puntuaciones medias de las escalas de adjetivos emparejados, previos y posteriores al estudio, no mostraron cambios en el grupo de control, sin embargo, en el grupo que desarrolló la simulación, el experimental, los datos sugieren una tendencia que indica sentimientos diferentes hacia el proceso histórico tras la intervención. Se recogió significación estadística en tres categorías de adjetivos emparejados: previsible/arriesgado, tranquilo/temeroso y seguro/peligroso. El sentido de esta diferencia indicaba que sus sentimientos acerca de la Guerra Fría cambiaban en la medida en que comienzan a pensar que fue una época más terrible, arriesgada y peligrosa de lo que ellos suponían.

Estos resultados sugieren que, con la inclusión en el proceso de aprendizaje de la empatía emocional en una actividad de simulación, los estudiantes tienen una mejor apreciación sobre el riesgo y el miedo asociado a la Guerra Fría y, en consecuencia, una comprensión más profunda y humana de la agonía de la toma de decisiones bajo la amenaza de aniquilación.

Los profesores estadounidenses Pellegrino, Lee y d'Erizans (2012) diseñan una actividad de *simulación* para el aula con el objetivo, en esta ocasión, de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de participar en un proceso de deliberación de los vividos en la Conferencia de Paz de París en 1919. Los docentes pasan cuatro días involucrando a los alumnos en la experiencia, quienes se preparan para su participación activa como miembros, básicamente, de una de las cuatro grandes delegaciones de la Conferencia, EEUU, Gran Bretaña, Francia y en menor medida Italia. Rivalizarán con la multiplicidad de complejos dilemas y reclamaciones conflictivas que caracterizaron el evento. Tendrán que debatir y llegar a decisiones concretas en un momento de la

Historia que, si bien las expectativas eran grandes, el riesgo de decepción era igualmente alto.

De esta manera se les proporciona la oportunidad de adquirir una visión empática de la Historia y de sus “otros”, y se convierte en una pieza clave de un sistema educativo que forma ciudadanos informados y activos en democracia y cuya evaluación la focalizarían en la participación en clase como miembro de una de las delegaciones participantes, así como en la calidad de sus escritos.

Siguiendo una orientación similar, en el sentido empírico de la experiencia, Rantala, Manninen y van den Berg (2016), evaluaron en 22 estudiantes finlandeses entre 16 y 17 años la habilidad de entender a sus predecesores en situaciones históricas particulares. Los autores son conscientes de que los profesores descuidan la enseñanza de la *empatía histórica* y, con la intención de ampliar el conocimiento acerca de este constructo, utilizan como herramienta de enseñanza un ejercicio de *simulación* sobre los habitantes de una pequeña localidad de Finlandia, Huittinen, durante la Guerra Civil de 1918.

A los estudiantes que participaron en la investigación se les pasó un cuestionario antes y después de la simulación para medir su dominio de los contenidos históricos. El ejercicio se grabó en vídeo y después del mismo se entrevistó a los participantes que también realizaron un ensayo sobre esta práctica al finalizar el curso. Los resultados del estudio mostraron que la mayoría de los estudiantes de secundaria no alcanzaron los objetivos fijados para la comprensión de la Historia. El débil desempeño de los estudiantes se pudo explicar por la fuerte tradición de una enseñanza de la Historia basada en contenidos que ha sido constante en las escuelas finlandesas a pesar de la reforma curricular, y que deja patente que el desarrollo del pensamiento histórico no ha sido puesto en práctica en la forma en que el plan de estudios esperaba.

Otro tipo de actividades que requieren de gran implicación por parte de los estudiantes, son los *debates*. Jensen (2008) diseña una experiencia en estudiantes de 5º grado de Educación Primaria con el propósito de deliberar sobre la expansión territorial de los EEUU hacia el oeste entre 1801 y 1861. En este *debate*, el alumnado que se hizo oír fue capaz de asumir diferentes perspectivas históricas e incrementar la comprensión del contexto que estaban trabajando. Los estudiantes analizan ampliamente el contexto histórico y, posteriormente, siguiendo unas guías de debate preparadas por el profesor,

adoptan la perspectiva de una mujer que se desplaza al occidente americano, de un nativo americano que es expulsado de la tierra y de una pionera que descubre oro.

En grupos heterogéneos de tres alumnos y buscando posturas antagónicas, debaten sobre, (1) si la vida era más difícil para las mujeres que vivían en el este o en el oeste durante el período de expansión; (2) si una familia debería desplazarse hacia el oeste; y, (3) si la tierra pertenecía realmente a los nativos americanos o a los colonos blancos. De esta manera amplían sus conocimientos acerca de los factores geográficos, sociales y económicos que afectaban a la vida de los estadounidenses durante la expansión territorial hacia el oeste, y dialogan sobre qué vieron, qué hicieron o por qué tomaron algunas decisiones.

En otro contexto geográfico, los profesores de secundaria Mora y Ortiz (2013) revisan una propuesta constructivista para la formación de “nocións temporales” mediante el “shock empático” como estrategia para superar el presentismo del alumno de secundaria. Desarrollan aprendizajes racionales a través de los “conceptos de segundo orden” con el objetivo de trabajar la percepción de fuentes históricas que denominan “sensibles”, en el sentido de involucrar los sentidos, emociones, sentimientos y valores del alumnado, en el estudio de narrativas, objetos o cultura inmaterial.

La sesión del “shock empático” tiene una duración de 50 minutos donde buscan sorprender al alumno sensibilizándolo respecto a culturas históricas de las que está muy alejado y, por ello, probablemente tenga prejuicios. El profesor, de manera previa a la unidad didáctica que desarrolla el evento del descubrimiento de América, desarrolla en el aula una *narración dramatizada* sobre una fiesta prehispánica y la Matanza del Templo Mayor. Combina la utilización de fuentes escritas con chocolate, pulque, incienso y música buscando recrear un ambiente en el que los alumnos, a los que trata como “mexicas” manifiesten espontáneamente las emociones y sentimientos que contrastan con sus valores y creencias.

Los resultados, en palabras de los profesores, fueron interesantes, pero no los esperados debido a la dificultad en la selección de materiales didácticos. Solo los alumnos autorregulados alcanzaron los aprendizajes procedimentales e incluso realizaron inferencias utilizando organizadores gráficos. Y es que, como en los casos anteriores, se trata de actividades que introducen a los alumnos en situaciones que les

provocan extrañeza y que no son usuales en las aulas. No obstante, tienen que acercarse a ellas y comprender lo incomprensible desde su perspectiva, superando con estos ejercicios, y entre otras posibilidades, el desconcierto y confusión que provocan actitudes y valores tan distintos de los que ellos conocen.

Finalmente, y en el contexto de una exposición permanente titulada “*Los niños en la guerra*” del *Museon* de La Haya, Savenije y de Bruijn (2017) analizan una sesión de aprendizaje con 22 estudiantes de secundaria. Utilizan el concepto de *empatía histórica* con el objetivo de hacer hincapié en la interacción de la dimensión cognitiva y afectiva de esta habilidad y desencadenar la imaginación de los participantes provocando un acercamiento moral a los acontecimientos históricos y sus actores. Los estudiantes exploraron las historias personales de 34 niños que vivieron durante la Segunda Guerra Mundial, a través de objetos personales, documentos, imágenes y clips de películas. A continuación, realizaron un taller de 90 minutos y trabajaron en grupos para escribir y representar un *diálogo imaginario* entre un periodista y dos personas cuyas historias de vida fueran presentadas en la exposición.

Fundamentalmente, los investigadores se centraron en el análisis de los niveles de compromiso emocional de los estudiantes con los agentes históricos descritos en la exposición. Este compromiso fue categorizado en función de las respuestas afectivas y el grado de identificación con los niños de la exposición mostrado por los participantes, así como por sus comportamientos no verbales y expresiones faciales. Los resultados pusieron de relieve que, mientras que la mayoría de los estudiantes no se sentía preocupado con la Segunda Guerra Mundial antes de su visita al museo, este logró involucrar a muchos de ellos con las historias personales y, por tanto, interiorizar nuevas perspectivas que les permitieron identificarse con los pensamientos y sentimientos de los actores del pasado.

2.3.6. Narrativas y relatos históricos

Las narrativas históricas, bien en forma de relatos o de epístolas, son una pieza fundamental para investigar en el conocimiento histórico. Desde este enfoque de investigación en Ciencias Sociales se concretan procedimientos que se traducen en palabras de Ricoeur (2001) en la habilidad de re-escribir una realidad inaccesible a la

descripción directa. Realidad llevada a cabo por personajes representados de una manera dinámica que cambian y reaccionan cuando se modifican las situaciones y que dan sentido al pasado con el fin de orientar la vida a través del tiempo. O según Gadamer (1993) en la pericia de ganar un horizonte en el sentido de ver más allá de lo cercano, y esta cercanía percibirla mejor cuando se la integra en un todo más grande.

Aquí, la teoría de la Historia y la didáctica de la Historia se unen y a este respecto y de acuerdo con Rüsen (2006) coinciden en sus análisis de las operaciones narrativas de la conciencia histórica. Es decir, se produce una conexión constante y sistemática entre los cimientos de los estudios históricos y los cimientos de la educación histórica que supera su desafortunada separación, recuperando la didáctica de la Historia un papel central en el trabajo de reflexión de los historiadores.

En ambos casos, salvando las distancias, el método de trabajo debería ser similar, y por eso el planteamiento de este tipo de redacciones escritas por los estudiantes impulsa en ellos la adopción del punto de vista de las gentes del pasado, en un intento de alcanzar a comprender qué hacían, cuáles eran sus intereses o cómo vivían.

Es el caso de González, Henríquez, Pagès, y Santisteban, (2008, 2009) que experimentan y profundizan en el desarrollo de la empatía y la temporalidad a partir de la narración histórica. Durante el curso académico 2007-2008, y en el marco de una propuesta sobre las migraciones pedirán, a un grupo de 46 alumnos de 3º y 4º de la ESO que adopten el rol de una persona ficticia en una situación del futuro, en concreto del año 2058. Durante cuatro sesiones recopilan una extensa y rica información sobre las migraciones, y en la última sesión les plantean una situación de crisis económica en Europa en ese año futuro, donde la población tiene que emigrar a países del África subsahariana y de Latinoamérica para buscar oportunidades de trabajo. En este escenario, el alumnado, con 50 años más, tiene una hija de 25 años que ha decidido emigrar a África, y desde allí les envía un correo electrónico en el que se infiere una situación similar a la de los inmigrantes subsaharianos y latinoamericanos en Europa en el año de la práctica, 2008.

Los estudiantes tendrán que movilizar sus conocimientos del pasado y del presente y comprender una situación del futuro que les posibilite las sugerencias de decisiones viables ante las dudas que les plantea su hija ficticia, como por ejemplo,

“sueldos muy bajos para los extranjeros”, “falta de reconocimiento de los títulos académicos europeos”, “necesidad de pluriemplearse en trabajos de limpieza todos los días de la semana”, “desconfianza hacia los extranjeros” o bien el “alto precio de los alquileres”. Los resultados que recogen revelan a una gran mayoría de alumnos incapaces de interpretar el futuro que les proponen a partir del presente, incapacidad que se multiplica cuando la interpretación parte del pasado (antes de 2008). Es por ello que no perciben una continuidad en la línea temporal ni en las relaciones pasado-presente-futuro, íntimamente ligadas a la capacidad de contextualizar situaciones históricas e interpretarlas.

Y en el año 2009, estos mismos investigadores, con 57 alumnos de 1º y 2º de la ESO, diseñan una secuencia didáctica que se centra en la convivencia y el conflicto de los tres grupos sociales existentes en España en la Edad Media: cristianos, musulmanes y judíos. Los alumnos y alumnas tienen que ponerse en el lugar de un joven judío de Córdoba que, en 1086 y con un clima de hostilidad en la ciudad andaluza, deben escribir una carta a un primo judío que vive en Gerona. También viajarán en una máquina del tiempo a la Península Ibérica entre los años 711 y 1492 y, tendrán que escoger qué quieren ser, un lugar y un año. Les preguntan qué harían, qué decisiones tomarían, por qué, cómo sería su vida y, además, deben explicar su elección.

En el análisis de las cartas y relatos, con una sistemática organizada en tres grados de empatía: presentista, histórica experiencial e histórica simple, los resultados evidencian que la *empatía histórica* experiencial es la predominante entre estos adolescentes. Es decir, utilizan valores del presente en referencia al bienestar económico, el poder político y militar, y el rechazo a las otras culturas, filtrando, por tanto, su experiencia histórica individual en los contenidos históricos que trabajaron en las primeras sesiones.

Enmarcada en una temática similar, Sáiz (2013b) plantea una experiencia de *empatía histórica* con 50 alumnos de 2º de ESO sobre la conquista cristiana de la Valencia musulmana en 1238. Se les pide, posterior al estudio de contenidos curriculares de la Península Ibérica medieval, que escriban un relato en primera persona, encarnando un personaje imaginario en un entorno histórico real y de uno de los grupos sociales implicados en la conquista. De los cuatro niveles que establece en la evaluación de comprensión histórica y, centrándose en los 37 relatos con

contextualización temporal correcta, más de la mitad [23] demostraron comprensión baja y comprensión nula con escasos o, incluso, ausencia de contenidos históricos y con presencia de referentes del presente. De los once alumnos restantes, seis manifiestan una comprensión media y siete se sitúan en el nivel de comprensión histórica. Estos últimos aplicaron contenidos históricos del enunciado del ejercicio e imaginaron de forma creativa nuevas situaciones históricas.

Siguiendo esta misma perspectiva, la *empatía histórica* entendida como “ponerse en lugar de” es utilizada por Pizarro y Cruz (2014) en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato con el propósito de implicar a los estudiantes en los procesos de análisis e investigación propios de la disciplina. Presentan una propuesta didáctica en la que el alumnado se convierte en soldados de la Primera Guerra Mundial. Tienen que confeccionar una carta escrita desde una trinchera de uno de los frentes, relatando lo que están viviendo.

Para tal fin reciben una preparación previa guiada por el profesor sobre contenidos de la Gran Guerra, que se focalizó principalmente en la realidad de sufrimiento y destrucción que vivieron, en primera persona, los soldados que lucharon en las trincheras, submarinos o en los hangares. Así, por ejemplo, los alumnos y alumnas leen cartas de los excombatientes en momentos significativos de la contienda, como fue la llegada al frente, la espera, el ataque, el desencanto, los motines, el calvario de los heridos, el relevo de los vivos y la dura convivencia con ratas y piojos. Para realizar correctamente la carta les piden que detallen particularidades que comprometen e implican al alumnado con la ofensiva, como son, su nacionalidad, frente en el que combaten, batalla, fecha, lugar, condiciones de las trincheras, las nuevas armas que se están empleando, la censura, destinatario, sentimientos y estados de ánimo.

Finalmente, con el objetivo de completar el trabajo y según sus creadores, resultó de gran interés la lectura en voz alta de las cartas hasta el punto que algunos alumnos se metieron tanto en el papel, que llegaron a emocionarse y, por tanto, conmovieron también a sus compañeros de aula. En general, los estudiantes manifestaron un gran interés y motivación por la propuesta didáctica, por lo que pudieron recoger manuscritos de gran calidad formal y de fondo, que superaron las expectativas de los docentes.

Continuando con el enfoque de práctica educativa de Pizarro y Cruz, en el siguiente estudio las profesoras finlandesas Virta y Kouki (2014), analizan los ensayos escritos de 96 estudiantes de Secundaria, que reflexionaron sobre el envío de los niños finlandeses a Suecia durante la Segunda Guerra Mundial. Se les pide que consideren la decisión del Gobierno finlandés y, sobre todo, que presten atención a las perspectivas de las diferentes partes interesadas (los niños, los padres biológicos y los padres adoptivos suecos).

En el análisis de las narrativas utilizan el modelo de la empatía de Endacott y Brooks (2013), valorando primero el nivel de contextualización histórica, después, cómo entienden un fenómeno histórico desde distintas perspectivas y, finalmente, en qué medida manifiestan conexión afectiva con el tema. Los resultados mostraron cómo los estudiantes manejaban y se defendían bien con la toma de perspectiva y con la conexión afectiva en relación con el pasado. Sin embargo, con respecto a la contextualización histórica, esta fue la dimensión más débil, revelando, en este caso, falta de conocimiento sobre el contexto en el que los protagonistas actuaron.

Desde un enfoque investigador, muy diferentes son los resultados que recogen Molina y Egea (2018) con el diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica innovadora centrada en la Segunda Guerra Mundial. En ella, sus autores combinan el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987) (contexto, entrada -input-, proceso y producto) y las seis dimensiones del pensamiento histórico planteadas por Seixas y Morton en 2013.

Proponen, en una muestra de 17 alumnos de 4º curso de ESO, analizar el nivel de validez de una actividad integrada en la unidad didáctica y centrada en la *empatía histórica* para la adquisición de competencias históricas. Los participantes tienen que elaborar un relato, adoptando el papel de una persona de nacionalidad española exiliada al final de la Guerra Civil y que es recluida en un campo de concentración nazi. Tendrán que elegir entre el perfil de un guerrillero/a que se enrola en la resistencia francesa y que es capturado por los nazis, quienes le reconocen como “rotspanier” (rojos españoles) o bien, el perfil de un hijo/a que llega a un campo francés con otros refugiados españoles y que con la llegada de los alemanes al sur de Francia le separan de su familia y empieza a vivir el horror de los campos nazis.

Para su realización, facilitan al alumnado material para documentarse y con la finalidad de evaluar el nivel de adquisición de *empatía histórica* elaboran una rúbrica de evaluación con cuatro categorías de conceptualización basadas en las tipologías de Lee y Ashby (2001), González, Enríquez, Pagès y Santisteban (2009) y Sáiz (2013): *empatía histórica* presentista, histórica experiencial, histórica simple e histórica contextualizada.

Los datos que recogen, sometidos a un análisis estadístico con el programa SPSS, revelan que un 59% se encuentra en los dos niveles de mayor complejidad, simple y contextualizada. Estos resultados, positivos según el criterio de sus autores, se deben a la comprensión correcta por parte del alumnado del contexto histórico como resultado de una explicación del docente, trabajo con fuentes y el apoyo de una guía que les proporcionó las directrices para elaborar el relato.

Todos los trabajos reseñados hasta el momento tienen como muestra alumnado de secundaria, puesto que en nuestra búsqueda de experiencias didácticas y de innovación sobre *empatía histórica*, fueron escasos los trabajos que localizamos tanto para niños de Educación Primaria como para los futuros profesores de esta misma etapa.

Así, por ejemplo, es de nuestro interés las descripciones que hacen 98 alumnos de 5º de Educación Primaria, en términos de perspectiva histórica, del momento del desembarco de Colón en San Salvador desde el punto de vista de la población nativa. Los autores, Calderón-López y Arias-Ferrer (2017) después de facilitarles un guion y fuentes históricas guían el ejercicio con preguntas abiertas del tipo, ¿con quién estabas?, ¿qué viste? o ¿qué sentiste? entre otros interrogantes.

Las narraciones resultantes mostraron un escaso conocimiento del alumnado con el hecho narrado y, principalmente, asociado a un discurso narrativo de corte tradicional. Al respecto del grado de empatía que se puede deducir de sus relatos, mayoritariamente, se encuadran en niveles nulos y bajos, consecuencia de la dificultad que tienen para interpretar el hecho en clave histórica.

Por último, y en relación con la formación del profesorado podemos reseñar el trabajo llevado a cabo en la Universidad de Oviedo con 79 alumnos del Grado en Educación Primaria. En el marco de la guerra civil española, San Pedro-Veledo y López-Manrique (2017) pretenden comprobar si la realización de un ejercicio de *empatía histórica* sobre los exiliados de la guerra civil española, puede contribuir al

desarrollo de actitudes tolerantes hacia la figura de los refugiados en Europa actualmente.

Los alumnos y alumnas tienen que buscar en internet dos noticias relacionadas con los refugiados sirios y trabajar con las fuentes primarias y secundarias que les proporcionan, relativas tanto a los exiliados de la Guerra Civil española como a los refugiados de Siria. A continuación, y durante dos sesiones realizarán una composición que simula una carta individual, narrada en primera persona, escrita por un exiliado de la Guerra Civil, utilizando los procedimientos cognitivos y afectivos propios de la *empatía histórica*. Los resultados muestran que los estudiantes tienen actitudes más positivas hacia los refugiados después de realizar la práctica.

En general, en este tipo de actividades, se pone de manifiesto el desarrollo de relatos asociados a las narrativas que habitualmente han trabajado en el aula. Al emplear la primera persona, filtran sus experiencias individuales en detrimento de las interpretaciones en clave histórica y, en consecuencia, no se defienden bien con la contextualización. Es por ello, que presentan serias dificultades para alcanzar niveles de comprensión empática contextualizada, cuando se les pide que se proyecten en el pasado. Por otro lado, se descubre la escasez de investigaciones que se realizan con docentes en formación en el desarrollo de la *empatía histórica*. Y, sin embargo, el profesor tiene que estar preparado para enseñar contenidos históricos desde la perspectiva del pasado. En este sentido, las propuestas de enseñanza innovadoras basadas en la investigación, por un lado, conectan la metodología de la indagación en Didáctica de las Ciencias Sociales con la metodología de la práctica docente y, por otro proporcionan al futuro profesor herramientas para afrontar los problemas del sesgo presentista en el área de Historia. Esta línea es la que va a seguir nuestra investigación, cuyo diseño metodológico se describe a continuación.

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de una investigación, de acuerdo con Bisquerra (2004), no es otra cosa que el plan o estrategia de actuación concebido por el investigador para obtener la información que se requiere con el propósito de cumplir con los objetivos del estudio y dar respuesta a los interrogantes y lagunas del tema abordado, en definitiva, conseguir los intereses de la investigación. Incluye, pues, elementos tales como el tipo de metodología a emplear, los instrumentos escogidos para obtener la información, los sistemas seguidos para su organización y procesamiento, la selección de la muestra, etc.

En las páginas siguientes se exponen, primeramente, los objetivos planteados en este estudio y las hipótesis o conjeturas provisionales, cuya veracidad deberá quedar avalada por las pruebas empíricas, para después explicitar el conjunto de decisiones tomadas en la planificación del proceso investigador, así como los componentes escogidos para tratar de dar cumplimiento a los propósitos de la investigación.

1. Objetivos

A lo largo del capítulo anterior ha quedado de manifiesto la importancia de la empatía para la comprensión histórica y, en consecuencia, la ineludible necesidad de que los futuros profesores de Historia desarrollen habilidades empáticas referentes, fundamentalmente, a la toma de perspectiva. También ha quedado en evidencia que los investigadores han prestado atención a las carencias empáticas de los adolescentes, pero apenas han focalizado su mirada en los profesores que imparten la disciplina histórica, 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 de los futuros docentes, es lo que nos ha llevado a concebir una investigación que analice científicamente esta cuestión. Por ello, tras la revisión de la bibliografía, estamos en disposición de explicitar los objetivos como los primeros elementos constitutivos de nuestro proceso investigador.

El objetivo general que engloba el proyecto de investigación es la meta principal de nuestra tesis y por ello constituye la guía fundamental en nuestro estudio. En nuestro caso, nuestro propósito pretende poner en relación dos grandes conceptos abstractos de no muy fácil precisión, como son la empatía psicológica y la *empatía histórica*. Pretendemos acercarnos a ambas realidades y “cuantificar”, en la medida de lo posible, las relaciones entre ambos constructos en el ámbito de la formación del profesorado.

Objetivo general

Conocer el nivel y características de la empatía de los futuros profesores de Educación Primaria desde una perspectiva psicológica y comprobar su relación con la calidad de la comprensión de la Historia.

Este estudio, enmarcado en un contexto de educación formal, la Formación del Profesorado, se focaliza en particular en cuestiones relacionadas con las habilidades que facilitan la enseñanza de la Historia en el profesor de Educación Primaria. Concretamente, se centra en el estudio de la empatía como variable cognitiva y afectiva desde la óptica de la Psicología, y su proyección en la comprensión de la Historia desde el punto de vista de los agentes inmersos en contextos pasados. De esta manera, Psicología e Historia confluyen en el análisis aportando conocimiento sobre la interiorización que hacen los maestros en formación de situaciones históricas en función de sus características empáticas. Porque, como dijera Cristofol Trepal (1995) y ya hemos avanzado en las páginas anteriores, para educar históricamente es necesario que los profesores y profesoras posean esta capacidad.

Y para garantizar el logro de este objetivo general desgranamos en cinco objetivos específicos lo que se pretende realizar y conseguir en cada una de las etapas de la investigación, señalando en primer lugar la valoración de la variable empática desde la ciencia psicológica, para pasar después a explorar su relación con la dimensión

histórica del constructo, sin olvidar en ambos casos determinar las posibles diferencias de género.

Objetivos específicos

1. *Conocer los valores de empatía desde la Psicología, tanto desde la dimensión afectiva como desde la cognitiva y estimar, si las hubiere, diferencias entre ambas dimensiones y entre el género de los participantes.*
2. *Estudiar la correlación entre los valores de empatía psicológica y la perspectiva histórica.*
 - 2.1. *Analizar la implicación de los aspectos emocionales en la empatía histórica y la relación de esta última variable con los resultados obtenidos desde la Psicología.*
 - 2.2. *Analizar la implicación del trabajo con fuentes en la adopción de perspectiva histórica (empatía histórica contextualizada) poniéndolo en relación con los valores obtenidos desde la empatía psicológica.*
3. *Estudiar las diferencias de género en el ámbito de la toma de perspectiva histórica.*

2. Hipótesis

Una vez planteado el problema y clarificado nuestro/s propósito/s, el siguiente paso en nuestro trabajo, como apunta Visauta (1989), es un eslabón sumamente importante de la cadena, situado entre la teoría y la investigación. Se trata de conjeturar o suponer resultados probables en relación con los objetivos, es decir, aquellos que nos parecen más plausibles para, a continuación, proceder a su validez o no a través de pruebas empíricas.

Comenzaremos con una hipótesis general que establece relaciones entre las dos “grandes variables” de nuestro estudio, *empatía* y *empatía histórica*. Como hemos ya avanzado, la escasa atención que la empatía recibe en la preparación de futuros docentes, se refleja en la falta de estudios que realmente acrediten la relación existente entre la capacidad empática y la competencia histórica, con respecto a nuestra variable

de estudio. De ahí que, en este trabajo nos hayamos planteado hacer una incursión en este asunto, intentando poner de manifiesto vínculos entre ellas, partiendo de la siguiente hipótesis general:

Hipótesis general

Los estudiantes del Grado en Educación Primaria con valores superiores en su capacidad empática psicológica, tanto en su dimensión cognitiva como en la afectiva, mostrarán de igual manera valores superiores en la adopción de empatía histórica.

Y derivadas de esta hipótesis sustantiva o inicial desgranamos las hipótesis específicas que harán que podamos concretar y operativizar los indicadores que conectan a ambos constructos. En consonancia con los objetivos, la primera hipótesis se desenvuelve en el ámbito de la Psicología y las dos siguientes se focalizan en el campo de la Didáctica de la Historia.

Para la primera hipótesis nos adentramos en valores definidos de la empatía psicológica, que concretan puntuaciones de afectividad y cognición del constructo. A este respecto los últimos estudios de Neurociencia sobre la gestión de las emociones (Christov-Moore & Iacoboni, 2018; Christov-Moore et al., 2014; Decety & Claus, 2009; Eres et al., 2015) revelan que, desde un punto de vista neurológico y de capacidad funcional, ambos enfoques, cognitivo y afectivo, pueden actuar por separado.

Y en el caso de la variable independiente de género, la literatura, también aporta datos sobre las diferencias de la empatía con respecto a este factor. Así por ejemplo, numerosos estudios han demostrado que las mujeres puntúan más alto que los hombres en empatía y, por lo tanto, esperamos un patrón similar de diferencias de género en nuestra muestra, poniéndolas de relieve en las dimensiones afectivas y cognitivas, como así les sucedió a Braun, Rosseel, Kempenaers, Loas, y Linkowski (2015); Chrysikou y Thompson (2015); de Corte et al. (2007); Díaz, Rodríguez, y Santa Cruz (2015); Fernández, Dufey, y Kramp (2011); Hawk et al. (2013); Kamas y Preston (2018); Kim y Lee (2010); Mestre, Frías, y Samper (2004).

Partiendo de estos antecedentes, y teniendo en cuenta que la formación de los futuros profesores a lo largo de su trayectoria educativa trabaja fundamentalmente

aspectos relativos a estructuras cognoscitivas dejando en un segundo plano las emocionales, nos planteamos la siguiente hipótesis:

Primera hipótesis específica

Los alumnos del Grado de Educación Primaria tienen más desarrolladas las habilidades cognitivas que las habilidades afectivas como factores integrantes del constructo de la empatía. También hay una diferencia evidente cuando analizamos las dos dimensiones de la empatía en función del género, que muestra una superioridad significativa en las mujeres.

La segunda hipótesis específica se adentra de lleno en la didáctica de la Historia y en una cuestión que desde las últimas décadas del siglo pasado ha generado fuertes controversias entre los que reivindican el papel de los afectos en la *empatía histórica*, como es el caso de Endacott (2014) y aquellos que los cuestionan (Lee & Shemilt, 2011). No obstante, la escasez de investigaciones realizadas con docentes en formación en este sentido, nos anima a estudiar la implicación de lo emocional en el desarrollo de la empatía en Historia. Partiendo de la consideración del compromiso que consideramos tienen los componentes afectivos con una buena interpretación del pasado suponemos que:

Segunda hipótesis específica

Los aspectos afectivos que se provocan en los futuros docentes de Educación Primaria en el desarrollo de una experiencia de interpretación histórica donde lo emocional está especialmente presente, favorecen un mejor conocimiento de nuestro pasado y, por ende, los participantes con puntuaciones superiores en empatía psicológica afectiva alcanzarán una mejor comprensión de los procesos históricos. Esta circunstancia estará más presente en las mujeres que en los varones.

La siguiente hipótesis, en conexión también con el segundo objetivo, se orienta hacia el análisis de la capacidad para adoptar *empatía histórica* a través del estudio y análisis de fuentes primarias de un contexto histórico y del rol que desempeñan los protagonistas del pasado. Ponemos el foco, en esta ocasión, en los aspectos cognitivos y en su proyección en la reconstrucción de escenas y hechos del pasado, algo que como apuntan Portal (1990) y Seixas (1993) no puede realizarse desde formas de pensamiento actuales. Y en su relación con los aspectos psicológicos de la empatía nos planteamos que:

Tercera hipótesis específica

El desarrollo de una experiencia de interpretación histórica, basada en un trabajo de contextualización a través del uso de evidencias, favorece una comprensión empática de la Historia, de modo que los estudiantes que se enmarquen en los niveles superiores de empatía histórica, presumiblemente, se corresponderán con aquellos que obtengan puntuaciones más altas en la dimensión cognitiva de la empatía psicológica. Además, teniendo en cuenta el trabajo previo con fuentes primarias para la comprensión del pasado, no se esperan diferencias interpretativas en función del género.

3. Carácter de la investigación

Como todo trabajo científico, el presente estudio es el resultado de una idea novedosa que, a su vez, puede servir de base para desarrollar nuevas ideas o teorías científicas. Por este motivo, el estudio bibliográfico que se ha realizado no explica en su totalidad el problema que se quiere investigar. Y es que en la elaboración del marco teórico se ha reunido y sistematizado información sobre la *empatía histórica* y sobre la empatía psicológica de forma disociada, lo que ha permitido tomar contacto con el “estado del arte” de ambas cuestiones; pero, sin embargo, no ha podido ser así en la relación e integración del constructo desde las dos disciplinas, ya que se carece de precedentes investigadores que acompañen y guíen la propuesta de investigación.

Estamos, por tanto, en una investigación que precisa de ciertas dosis de osadía y creatividad a la hora de planificar un proceso investigador que permita poner en correlación este concepto en los dos ámbitos de estudio diferentes, como son la

Psicología y la educación histórica, con métodos y técnicas de estudio dispares, fundamentalmente ligados a lo cuantitativo en el caso de la primera; y más cualitativos en el caso de la segunda.

En relación con ello, la metodología del presente trabajo sigue un modelo que, como es habitual en la investigación educativa, ofrece un acusado carácter instrumental con el propósito de facilitar la comprensión de un problema de la realidad (Cohen, Manion, & Morrison, 2017; Sierra, 2001). Y, por otra parte, el carácter subjetivo de este tipo de investigaciones requiere una metodología de investigación que supere las rígidas limitaciones de los modelos positivistas más propios de las ciencias naturales. Desde esta perspectiva nos unimos a McMillan y Schumacher y a su manera de entender una investigación como “una colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas” (p. 38, 2010).

Nos planteamos, pues, un modelo metodológico de investigación en tres fases que sigue fielmente la naturaleza del constructo de la empatía para cada una de las disciplinas. Esto significa contemplar procesos, técnicas e instrumentos metodológicos diversos que, como señalan Hernández, Fernández, y Baptista (2010), responden a diferentes *alcances* que intentaremos clarificar en los siguientes apartados.

3.1. Primera fase: Estudio exploratorio

Este tipo de estudios, generalmente, se emplean en investigación científica para identificar tendencias, contextos o situaciones específicas que nos acercan inicialmente al problema que se está estudiando. Son un primer paso para familiarizarnos con nuestro tema de investigación y para obtener una visión panorámica del mismo que dará o no paso a una investigación más completa y focalizada en un contexto particular que habitualmente se plasma en una muestra más pequeña. Parece adecuado, por tanto, considerarlo como una fase inicial en un proceso de investigación continuo.

Teijlingen y Hundley (2001), utilizando el término “estudio piloto”, o bien, “estudio de viabilidad” los definen como mini versiones de un estudio a gran escala, así como estudios que incorporan las pruebas previas y específicas de una investigación en particular. Y Hernández et al. (2010) añaden que se trata de estudios que por lo común

preceden a otro tipo de investigaciones con alcances correlacionales, descriptivos o explicativos.

En nuestro caso y en esta primera fase nos proponemos indagar desde el paradigma cuantitativo sobre un concepto, la empatía, que en Psicología y, sobre todo en población infantil y adolescente, ha sido ampliamente estudiado. Sin embargo, en la población de estudio con la que trabajamos, futuros profesores de Educación Primaria, las investigaciones previas son relativamente escasas. En este sentido, esta investigación preliminar y de diagnóstico sobre la capacidad empática de una amplia muestra de profesores en formación prepara el terreno para llevar a cabo una investigación más profunda y con *alcances* complementarios. Los patrones que siguen los datos nos ofrecerán sugerencias y nuevas ideas sobre la realidad que arrojan las distribuciones numéricas.

3.2. Segunda fase: Estudio de caso

En educación, es este un método de investigación relevante que, como apunta Bisquerra (2012), se caracteriza por el estudio y el análisis sistemático y en profundidad de entidades únicas de un fenómeno. Pero este método cuenta con diferentes términos no exentos de controversia, como son el *trabajo de campo de casos en educación* o, desde la perspectiva de Stake (1999), el *estudio de casos naturalista* cuando se enfatiza en su fundamentación e interpretación. En otro sentido McMillan y Schumacher (2010) emplean el término de *diseño de caso único* refiriéndose a la presentación y análisis de las puntuaciones por sujetos particulares a diferencia de los *diseños de grupo* que se basan en el análisis de resultados promedio.

Todos ellos tienen en común la consideración del caso como un sistema acotado, que bien puede estar integrado por un alumno, un grupo de alumnos, un centro específico, la intervención de un profesor o un equipo de profesores o, por ejemplo, una asociación de Madres y Padres de un centro escolar. Y por supuesto, es un estudio en profundidad de carácter cualitativo, propio del análisis de pequeños grupos sociales. Se podría decir que el investigador elabora una interpretación de la comprensión que alcanza cada “individuo”, con la pretensión de construir realidades más claras y sólidas. Realidades que en las aulas de los centros escolares se acercan con más agrado al

estudio de casos, por encima de las investigaciones con un corte estadístico-experimental (Cohen et al., 2017).

Así, por ejemplo, en el presente trabajo el interés por la perspectiva de los participantes en torno a situaciones y dilemas que contribuyen a constituir conocimiento, se articula adecuadamente con este tipo de investigación. Integrada en la segunda fase del proceso, se seleccionan de entre los participantes de la primera fase un grupo de casos. Los datos que se recogen se tratan de forma cualitativa, acto seguido y con el objetivo de hacerlos más operativos y poderlos poner en relación con los obtenidos en la primera, se preparan siguiendo un tratamiento cuantitativo.

3.3. Tercera fase: Estudio correlacional

De la complejidad del comportamiento humano emana este tipo de estudios, cuya finalidad, básicamente, es separar factores o variables que predeciblemente guardan alguna relación. Estadísticamente, la correlación determina numéricamente el grado y signo de la asociación entre variables. Esto es, si el aumento de una variable se corresponde con el aumento de otra variable se dice que están correlacionadas positivamente y, si el aumento de una de ellas se corresponde con la disminución de la otra, la correlación estadística es negativa.

Es esta una modalidad de investigación no experimental que, atendiendo a McMillan y Schumacher (2010), examina relaciones entre aspectos o conceptos que, por sus características hipotéticas y difíciles de definir (empatía, inteligencia, autoestima, etc.), no pueden ser manipuladas empíricamente. En nuestro caso, la variable que manejamos es la empatía, y, siguiendo el proceso de la investigación nos centramos en nuestro propósito de descubrir las relaciones existentes entre la capacidad empática de la muestra en las dos disciplinas objeto de estudio.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal es el de descubrir estas conexiones hasta la fecha no planteadas ni estudiadas, las técnicas de la investigación correlacional resultan útiles para aportarnos datos e ideas primigenias sobre la estructura de estas relaciones y consecuentemente el entendimiento de fenómenos complejos en campos donde no existen investigaciones previas.

4. Metodología de la investigación: Enfoque metodológico mixto

Resulta obvio que el carácter diferenciado de cada una de las fases de la investigación, expresado en el apartado anterior, implica métodos de obtención de información y análisis de datos diferenciados, aunando en el conjunto del proceso aspectos cuantitativos y cualitativos.

El enfoque metodológico mixto en trabajos científicos ha formado parte de un largo debate en la investigación social entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, años antes de este debate, la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación y de afrontarlos holísticamente, erigieron a Campbell y Fiske (1959) como precursores en la utilización de diferentes procedimientos de indagación. A través de una matriz que correlaciona distintas variables medidas con métodos diferentes, sostenían que se incrementaba la validez convergente de los instrumentos recolectores de datos.

Y en plena vorágine metodológica y, superando un antagonismo histórico entre los defensores de cada uno de los enfoques de investigación, Sieber (1973) sugirió emplear en un mismo estudio análisis de casos cualitativos con encuestas de investigación. Cada método se fortalecía apelando a las particulares cualidades del otro método, en un trabajo de integración que, con los convenientes ajustes, puso las bases de un nuevo estilo de investigación social.

Años después, para una mejor comprensión de la validación convergente o triangulación en los diseños mixtos, fueron clave las aportaciones de Jick (1979). Considera este autor, entre otros aspectos, la necesidad de obtener fotos fijas del proceso de investigación que expliquen con detalle la convergencia de los distintos métodos empleados.

Con estas bases, desde hace más de dos décadas, la discusión se traslada a la efectividad y confianza de una metodología que aporta las fortalezas y bondades de la investigación cuantitativa y cualitativa (Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W., 1989), desde el punto de vista de enriquecer la información, triangular datos y complementar perspectivas. Su objetivo, sin embargo, no se dirige hacia el reemplazo de los métodos y las técnicas cuantitativas o cualitativas, sino que combina ambas minimizando sus debilidades potenciales (Hernández et al., 2010) en lugar de sustentar las debilidades del

otro, como ha venido sucediendo en investigación en función de los defensores de cada método.

Y, tal y como lo visualizan Johnson, Onwuegbuzie, y Turner (2007), el peso de un enfoque u otro variará en función del número de componentes cuantitativos o cualitativos de la investigación (ver Figura 12).

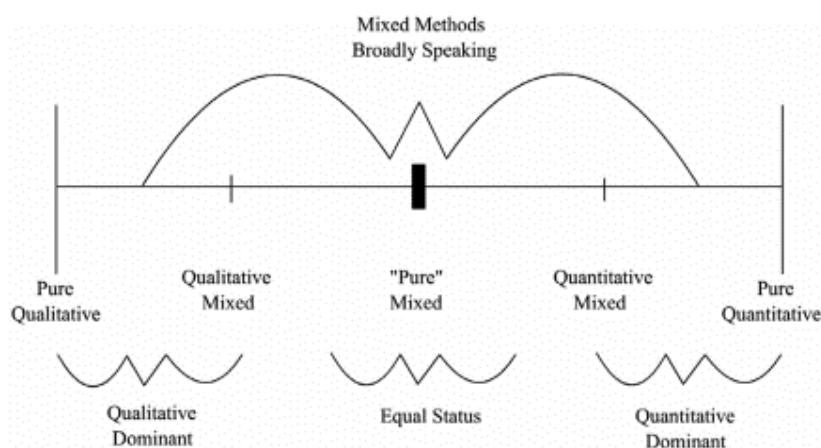


Figura 12. Gráfico de los tres principales paradigmas de investigación, incluyendo subtipos de los estudios mixtos. Adaptado de “*Toward a Definition of Mixed Methods Research*”, por R.B. Johnson, A. Onwuegbuzie & L. Turner, 2007, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, p.124.

Efectivamente, como apunta Creswell (2014), esta metodología 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. Y, por último, en estos diseños el investigador tendrá que definir el número de fases y el enfoque que tiene mayor peso situándoles en uno de los tipos que, por ejemplo, proponen Hernández et al. (2010): (1) Diseños concurrentes; (2) Diseños secuenciales; (3) Diseños de conversión; y (4) Diseños de integración.

Como ya hemos anticipado al inicio de este capítulo, en este trabajo pretendemos confirmar o corroborar resultados, que previamente correlacionaremos entre datos cuantitativos y datos cualitativos. La utilización de ambos métodos se da de manera secuencial en todo el proceso de indagación, combinándose en alguna de sus fases. De tal forma que, siguiendo la clasificación de Hernández et al. (2010) podría

catalogarse entre los diseños mixtos secuenciales o los *Explanatory Sequential Mixed Methods* que describe Creswell (2014).

A continuación, se detallan los diferentes métodos que se van secuenciando en cada una de las fases de la investigación en lo referente a la recolección de los datos, su análisis y posterior interpretación. Y, puesto que se volverá a ello en el procedimiento de cada etapa, aquí haremos una breve síntesis de las prácticas cuantitativas y cualitativas que se han ido desarrollando según las necesidades de la propia investigación.

Desde un enfoque cuantitativo se comienza la investigación con la administración de un cuestionario psicológico en una amplia muestra de futuros docentes que responden a cinco alternativas de respuesta del tipo, “me describe bien” o “no me describe bien”, indicando, pues, acuerdo o desacuerdo con el enunciado. Los datos que se recogen se transcriben numéricamente al programa estadístico SPSS.

Se continúa con las pertinentes pruebas de validez y fiabilidad, que, aun siendo superadas en el ámbito nacional e internacional por otras muestras, tiene que confirmarse su utilidad en nuestro grupo de participantes. Seguidamente se hace un estudio de los valores descriptivos de la variable a estudiar, que nos proporciona una estimación estadística de las dimensiones que resultan de interés en la investigación, así como de aquellas variables independientes que por decisión propia se incorporan al trabajo. Todas ellas, variables definidas operativamente y por ello fácilmente medibles. Finalmente, y mediante un proceso de cálculo se contrastan las hipótesis.

En una segunda fase, nos adentramos en el enfoque cualitativo, propio del diseño de estudio de caso que requiere de una estrategia para elegir los participantes. En la presente etapa suponen aproximadamente un 16% del total de la muestra de la primera fase. El plan de trabajo pasa por la creación de diseños emergentes que faciliten la recopilación de datos. Por un lado, y a grandes rasgos, se crea una *actividad de contrariedad* y, por otro lado, se plantea un *dilema ético*.

En el primer caso se recogen los datos mediante cuatro opciones de respuesta, que van desde el 1 hasta el 4, y también a través de narraciones explicativas de la opción elegida. En el segundo caso los datos se extraen de las argumentaciones de la muestra al *dilema ético* planteado.

Atendiendo a las preguntas de investigación que se plantean se organizan las argumentaciones y narraciones con el software ATLAS.Ti en fragmentos de datos significativos, que de forma inductiva van generando categorías que se conectan con niveles de progresión sobre la variable que se está analizando. La información obtenida se analiza e interpreta utilizando procedimientos de tipo cualitativo y de tipo cuantitativo que enriquecen y facilitan la comprensión de la búsqueda realizada (Cohen et al., 2017). Es por ello que el alcance de la interpretación de las narrativas pasa por entender las variables que intervienen y por acotar las categorías y códigos establecidos con el objetivo de hacer mediciones. Es decir, los datos se transforman en un tipo de variables cuantitativas que permiten puedan resultar operativas las correlaciones estadísticas de la tercera fase.

Finalmente, en esta tercera fase, utilizando exclusivamente técnicas de análisis cuantitativos, se procede a la obtención de puntuaciones a partir de la relación de dos variables para cada uno de los sujetos de la muestra. El estudio de relación se hace con el empleo del coeficiente de correlación y se continúa trabajando con la misma selección de la muestra que se hizo en la segunda etapa de la investigación.

En esta parte del proceso de investigación, al igual que en las anteriores fases, no se manipulan las variables. Como en la mayoría de las indagaciones correlacionales una de las variables puede ser predictora y, por tanto, la otra será una variable a predecir y que según McMillan y Schumacher (2010) se denomina variable criterio. Aun así, en nuestra investigación y en el proceso del estudio correlacional, no partimos de una variable antecedente obvia, fundamentalmente porque no hay estudios previos que apoyen esta relación entre nuestras variables de estudio.

5. Muestra

El estudio exploratorio y de diagnóstico inicial de la **FASE I** se realiza en una población en concreto: los estudiantes del Grado en Educación Primaria de universidades públicas. Y para la selección de la población de estudio se emplea el *muestreo no probabilístico*, frecuente en investigación educativa, en el que el investigador trabaja con aquellos sujetos que le resultan accesibles, motivo por el que también se le denomina *muestreo por accesibilidad*. Otros investigadores refieren este muestreo como *de conveniencia* al elegir los individuos por cercanía o por facilidad de

acceso hasta que se haya obtenido el tamaño requerido para la muestra (Bisquerra, 2012; Cohen et al., 2017; Creswell, 2014; McMillan & Schumacher, 2010; Visauta, 1989).

Pero junto con la accesibilidad, se ha procurado que la muestra de trabajo para esta primera fase del proceso de investigación se acerque lo más posible a una muestra representativa del territorio nacional que, aunque no abarca la totalidad de las comunidades autónomas, ha podido llegar hasta un total de ocho de nuestras regiones.

Así, de este gran grupo o universo definimos un subconjunto o muestra de 1137 estudiantes de diez Facultades de Educación pertenecientes a ocho Comunidades Autónomas de España, Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, País Vasco y Valencia. El 72.4% de la muestra son mujeres y el 27.6% restante hombres. Porcentajes estos, similares a los recogidos en la última estadística de indicadores universitarios²⁵ para el alumnado matriculado en el curso académico 2018/2019 en universidades públicas de España y en el grado de Educación Primaria, un 65,1% de mujeres y un 34.9% para los varones.

La distribución por universidades y género, variable independiente esta última que se baraja en la investigación, se detalla en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5

Universidad y Género de los Participantes para la Fase I.

	<i>N</i>	% del total	% hombres	% mujeres
Universidad Autónoma de Barcelona	151	13.3	19.2	80.8
Universidad de Murcia	177	15.6	23.7	76.3
Universidad del País Vasco	134	11.8	32.8	67.2
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	65	5.7	30.8	69.2
Universidad de Santiago de Compostela	67	5.9	17.9	82.1
Universidad de Valencia	31	2.7	22.6	77.4
Universidad de Valladolid	471	41.4	31.0	69.0
Universidad de Zaragoza	41	3.6	34.1	65.9
Total	1137	100.0	26.51	73.49

²⁵ El Registro de Universidades, Centros y Títulos, más conocido por sus siglas como RUCT es una relación del Ministerio de Educación que recoge todos los centros universitarios y las titulaciones académicas oficiales en España.

Avanzando en la investigación y para la **FASE II** y **FASE III** nos planteamos la elección de un grupo de participantes de la muestra total. En estas etapas del trabajo, principalmente en la fase dos, por un lado, la profundidad del análisis nos aconseja reducir el número de casos individuales y, por otro lado, nuevamente nos atenemos al criterio de muestreo de la primera fase del estudio, es decir, elegir una parte de la población que nos resulte accesible.

Es por ello que se hace una selección de aquellos casos que resultan fáciles de abordar y, por lo tanto, su comprensión no supondrá necesariamente la comprensión de otros casos (Stake, 1999). De esta manera, la investigación se llevó a cabo en la universidad de Valladolid, institución que acoge esta investigación, con 164 alumnos del Grado de Educación Primaria, 46 varones y 118 mujeres (ver Tabla 6), de tres grupos de estudio diferentes. Tampoco, en esta ocasión, los grupos fueron seleccionados al azar y, seguramente, la aleatorización hubiera fortalecido la investigación, pero esto no siempre es posible en un entorno educativo donde los investigadores se tienen que acomodar al calendario académico y a los horarios establecidos por las instituciones universitarias.

Tabla 6

Universidad y Género de los Participantes para las Fases II y III del estudio.

	<i>N</i>	% del total	% hombres	% mujeres
Universidad de Valladolid	164	14.4	28	72

6. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Como uno de los fundamentos de la medición cuantitativa, característica de la **FASE I**, el dispositivo que se emplee para recoger datos tiene que arrojar índices numéricos. Es el caso del cuestionario, una técnica ampliamente utilizada en investigación cuantitativa del tipo transeccional, que obtiene datos en un solo momento (Bisquerra, 2004; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Es la opción elegida para esta primera etapa en la búsqueda de información sobre los valores de empatía psicológica de la población participante.

Se trata de un cuestionario creado por un psicólogo americano, el cual describiremos más adelante en el Capítulo IV, ampliamente utilizado en el ámbito de la Psicología y con más de una traducción al español.

La administración del cuestionario se realizó por parte de la investigadora y de los profesores colaboradores durante los cursos académicos 2015/16, 2016/17, 2017/18 y 2018/19. El cuestionario de carácter anónimo se les entrega en el marco de las asignaturas de la materia de *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, que según los planes de estudio de cada universidad reciben diferentes denominaciones.

Los datos obtenidos con el cuestionario se transfieren al programa estadístico SPSS con el propósito de realizar el proceso analítico de la investigación que comienza con la elaboración de una matriz de datos con valores para cada uno de los sujetos de la población a estudiar. Y, teniendo en cuenta que nuestra muestra es diferente a la empleada en los numerosos estudios realizados hasta el momento con el cuestionario de empatía en cuestión, no se pueden obviar dos criterios, importantes a la hora de determinar la calidad de una medición cuantitativa, como son, la fiabilidad²⁶ y validez²⁷ del instrumento.

Así, con la aplicación AMOS (un potente software de modelado de ecuaciones estructurales que evalúa, entre otros aspectos, la significación estadística de un instrumento o de su estructura), se procede a calcular la fiabilidad del instrumento utilizado con el Alfa de Crombach²⁸, el Coeficiente de Fiabilidad del ítem (FI) y el Coeficiente de Fiabilidad de la escala con el ítem excluido (FEIE). A continuación, se calcula la validez estructural del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC).

Se obtienen estadísticos descriptivos para determinar las puntuaciones de la empatía total, de sus dos componentes (cognitivo y afectivo) y de las cuatro sub-escalas que integran el cuestionario (PT, FS, EC y PD) con el paquete estadístico SPSS. Se

²⁶ La fiabilidad se refiere a la coherencia de la medición, el grado en el que los resultados son similares para recogidas de datos en circunstancias diferentes. Así, por ejemplo, si una prueba tiene un pequeño error, resulta fiable, pero si tiene una gran cantidad de errores es de poca confianza (McMillan & Schumacher, 2010)

²⁷ Este concepto implica mucho más que determinar si un instrumento mide lo que se supone que tiene que medir (en nuestro caso “empatía”). Según McMillan y Schumacher (2010) no es un planteamiento de todo o nada, sino una cuestión de grado que evalúa el constructo dependiendo de la finalidad y de las características de la población.

²⁸ Coeficiente que estableció Crombach en 1951 como un índice para evaluar el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cronbach, 2004).

examinan, por último, las puntuaciones obtenidas en función del género de los participantes con el clásico método T de Student de diferencia entre medias de grupos independientes entre sí.

Nos adentramos en la **FASE II**, una etapa de la investigación en la cual se toman decisiones para comprender una realidad con la que se interactúa y que por ello se convierte en un ente a estudiar y analizar subjetivo, inherente de los procesos cualitativos en una investigación.

Para una muestra reducida, seleccionada de la población participante en la primera fase, se diseñan dos experiencias de investigación con estrategias e instrumentos característicos del ámbito de las Ciencias Sociales. En ambas, y desde una perspectiva constructivista, coherente con los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que esta muestra se tendrá que enfrentar en su trayectoria profesional, los participantes en un proceso de engranaje se introducen en la comprensión de nuestro pasado reciente.

En el primer caso, se utiliza como estrategia una *actividad de contrariedad* sobre el trabajo infantil contextualizado a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En ella se representa una situación concreta extraída del pasado que los participantes, individualmente, tienen que analizar para, posteriormente, y acorde con el tipo de actividad planteada, elegir un desenlace. Para tal fin se utiliza un tipo de preguntas que Grawitz (1984) denomina “preformada” y que se encuentra a caballo entre las cuestiones cerradas y las cuestiones abiertas. Parte de una fuente de información común y de la posibilidad de elegir la respuesta adecuada entre varias opciones. Es por ello, que el proceso de codificación es inmediato y su interpretación relativamente sencilla.

Este modelo de pregunta se complementa con unas cuestiones abiertas en las que los sujetos participantes responden de manera libre sobre los propósitos o intenciones de los individuos que están analizando en una situación particular del pasado. Son las que Visauta (1989) atendiendo a la naturaleza de las cuestiones refiere como “preguntas de intención”. Y, por otro lado, se complementa con una pregunta que activa la imaginación de la muestra tratándoles de acercar a la comprensión de realidades pasadas, del tipo de “si tú fueras...”. Estos dos últimos tipos de cuestiones pueden dar lugar a numerosas respuestas diferentes que resultan difíciles de codificar, pero que en nuestra investigación se manifiestan de gran utilidad desde el momento que agregan información a la categorización de la respuesta de corte cerrado.

Para la segunda experiencia de investigación que comienza con un estudio cronológico e histórico del período de la Transición española, la recogida de información se realiza a partir de un amplio dossier constituido por preguntas abiertas. Se pretende que los participantes den respuesta a una serie de cuestiones y que con sus argumentos avalen las decisiones tomadas por una figura relevante en ese período de la Historia de España.

El análisis de sus respuestas se focaliza en una pregunta final que evalúa, junto con el rigor histórico de las argumentaciones, la postura ética que adoptan los informantes a partir de las acciones y decisiones de este personaje histórico. De las argumentaciones que se recogen en las primeras lecturas van emergiendo temas y tópicos que se repiten entre la muestra y que de manera flexible y en mayor o menor grado se van adaptando a unas categorías preconcebidas.

En las dos experiencias empíricas de esta segunda fase se cuenta, para el procesamiento de los datos y su posterior análisis, con una aplicación informática ampliamente utilizada en la comunidad científica internacional, ATLAS.Ti.

Finalmente, la **FASE III** tiene, al igual que la primera fase, un carácter cuantitativo y transversal, que describe la interrelación de las variables manejadas en las dos primeras fases del proceso de investigación. Sería lo más parecido a tomar una fotografía de algo que sucede en un tiempo único.

En la siguiente Figura 13 se muestra el diseño de esta investigación con una descripción figurativa de las fases y de los procedimientos que se siguen en el análisis e interpretación de los datos para alcanzar los objetivos marcados en el estudio.

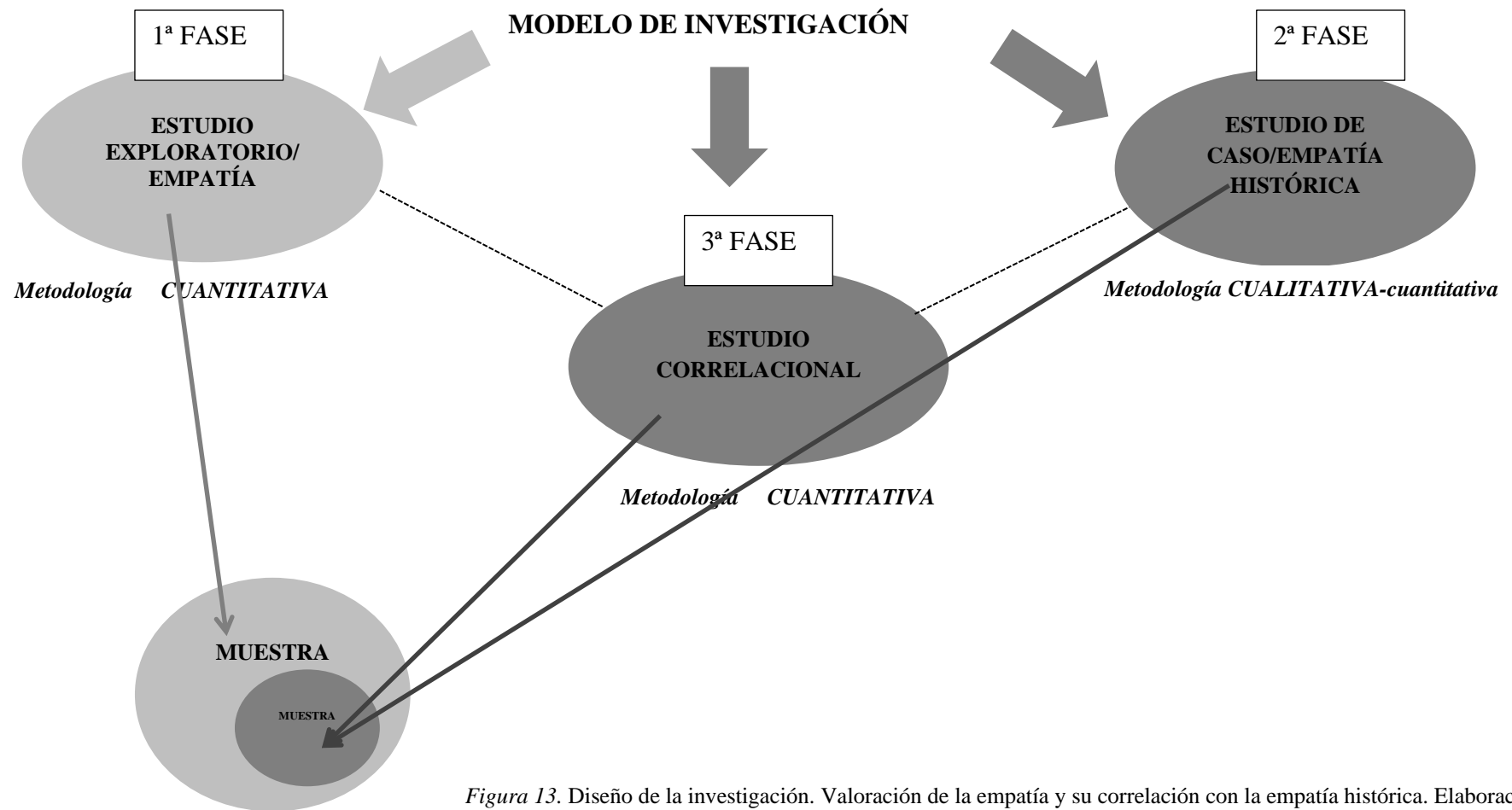


Figura 13. Diseño de la investigación. Valoración de la empatía y su correlación con la empatía histórica. Elaboración propia.

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. FASE I. ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE EMPATÍA PSICOLÓGICA

Aunque, como constructo científico tiene su origen en occidente y, recordemos lo ya dicho, fue el filósofo alemán Lipps (1926) quien en el siglo XVIII acuñó el término “*Einführung*” para identificar la proyección de uno mismo en el otro; hay antiguas creencias culturales en China que animan a la gente a examinar las perspectivas de los otros. Es el caso de “*Qi suo bu yu, yu wu shi ren*” (no hagas a los demás lo que no deseas que otros hagan contigo), “*Shen que chu di*” (ponerse en la posición de otras personas) o bien, “*Shen Tong gan shou*” (experimentar las experiencias de otras personas) (Siu & Shek, 2005).

Ciertamente, en la cultura china, se considera una falta de virtud la no consideración de las perspectivas de los otros, un escenario que igualmente podría aplicarse al profesorado; sin embargo éste, paradójicamente, suele focalizar la explicación del fracaso escolar exclusivamente en las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar, sin realizar una mirada introspectiva hacia sus propias limitaciones para atender y entender a un alumnado plural, procedente de medios familiares muy diversos (Aguado, 2010).

Es, pues, responsabilidad del profesorado trabajar para mejorar la calidad de la enseñanza y, aunque esto puede interpretarse de diversas maneras, indudablemente, implica dedicación para pulir sus actitudes, comportamientos e incluso su pensamiento. La dinámica del aula precisa de esquemas mentales amplios para entender su complejidad. Lo que en ellas sucede no siempre es evidente para los profesores que, como apunta Gimeno Sacristán (1983), tienen que lidiar con el currículo, con las actividades específicas del aprendizaje, con la psicología de su alumnado, con las presiones de los padres y de la sociedad en general. Y, además, tienen que percibir también aquellos aspectos que delatan el progreso del alumno e inferir el desarrollo de sus capacidades y conocimientos.

Es por ello, que comprender las acciones y emociones de los otros debería de formar parte de las habilidades de los profesores que se enfrentan a diario con la diversidad del alumnado. Y es en el proceso de formación de este colectivo donde queremos incidir en la virtualidad educativa de esta habilidad que se conoce como *empatía*. La diversidad cultural y étnica de la escuela actual exige profesores formados para afrontar esta situación y percibirla no como un problema y obstáculo al desarrollo de la docencia, sino como una oportunidad para enriquecer la práctica educativa. Pero, evidentemente ello exige profesionales formados en los contenidos académicos tradicionales, pero también en aspectos más novedosos relacionados con la inteligencia emocional y la comprensión de uno mismo y de los demás.

Para Menéndez (2018b), la finalidad de la educación emocional estriba en aspectos tales como adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de su regulación, identificar las emociones de los demás y adoptar una actitud positiva ante la vida. Y es que, indudablemente, la empatía o la adopción de otra perspectiva ajena a la propia, facilita la comprensión de las reglas y actitudes de nuestro entorno social y constituye una condición incuestionable para posibilitar la gestión de la práctica en los centros educativos. Pero habitualmente se confunde este término con el de simpatía y se entiende desde planteamientos subjetivistas exclusivamente afectivos, sin tener en cuenta la cognición y su aplicación en el ámbito de la intervención social.

Algo que en este análisis psicológico apoyamos al aplicar una escala que, desde una perspectiva emocional, integra cuestiones que se centran en los sentimientos que experimentan los otros y que guardan relación con la capacidad de lectura de los afectos en las gentes de su entorno actual y del pasado y, desde un enfoque cognitivo, participa de cuestiones focalizadas en la comprensión de las experiencias ajenas y en la habilidad de figurarse los pensamientos y motivos de tiempos presentes y pretéritos.

Este estudio preliminar de la investigación, que responde a la primera hipótesis, específica, valora y analiza esta variable en una amplia muestra de futuros profesores, cuyo desarrollo, según Kim y Lee (2010), implica éxito en las interacciones sociales. Se trata de un estudio exploratorio que analiza la estructura dimensional del cuestionario que se emplea (IRI) y las propiedades psicométricas del mismo. A continuación, se realiza una exploración y descripción de la puntuación total de la empatía, de los valores de cada una de sus dimensiones y de las cuatro sub-escalas que integran el instrumento. Se pretende identificar no solo los niveles de empatía emocionales, sino, muy

especialmente, los niveles de empatía cognitivos, que nos proporcionan una valoración del futuro profesor con respecto a la adopción de otra perspectiva que, indiscutiblemente, le serán de utilidad en su labor profesoral y, especialmente, en la gestión de las actividades de aula en las clases de Ciencias Sociales. Por último, se pone a prueba estos valores a través del género, un factor ampliamente estudiado en el marco de la investigación sobre empatía psicológica.

1. Instrumento de recogida de datos: selección y categorías de análisis

El instrumento empleado para medir la empatía es el cuestionario *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) de Davis (1980, 1983)²⁹, que ha sido aplicado en amplias muestras de centros educativos y universidades en las últimas décadas. La escala desarrollada por Mark Davis marca un punto de inflexión en la medida de este constructo, determinado por una visión integradora que incluye factores cognitivos y factores afectivos. Recordemos que existen instrumentos que miden la empatía, bien emocional (Caruso & Mayer, 1998; Mehrabian & Epstein, 1972; Mehrabian, 1997) o bien como una medida más cognitiva (Dymond, 1949; Hogan, 1969).

Su traducción al español y el posterior análisis de las características psicométricas del cuestionario cuando se utiliza en población de nuestro país, han revelado la validez del instrumento para evaluar los componentes cognitivos y afectivos de la empatía. Es el caso de las investigaciones de Carrasco, Delgado, Barbero, Holgado, y del Barrio, 2011; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, y Fonseca-Pedrero, 2017; Mestre, Frías, y Samper, 2004 y de Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes, y Torres, 2003.

Y saliendo del territorio nacional, también son numerosos los estudios que traducen el cuestionario a su lengua oficial con el objetivo de estudiar la fiabilidad y validez del instrumento. Sirva de ejemplo las investigaciones de Chrysikou y Thompson, 2015; Cliffordson, 2002; de Corte et al., 2007; Fernández, Dufey, y Kramp, 2011; Gilet, Studer, Mella, Grünh, y Labouvie-Vief, 2013; Kim y Lee, 2010; Müller, Ungaretti, y Etchezahar, 2015; Paulus, 2009 y de Siu y Shek, 2005. Los resultados de estas investigaciones, como sucede en España, confirman la naturaleza

²⁹ ANEXO I. Cuestionario de empatía psicológica de Mark Davis (1980, 1983).

multidimensional de la *empatía* y la validez del cuestionario para evaluar este constructo.

Esta naturaleza multidimensional del cuestionario IRI de Davis, los análisis de validez y de fiabilidad superados con éxito y su traducción al español, han sido determinantes para la elección de este instrumento en nuestra investigación. Consta de 28 ítems distribuidos en 4 subescalas que miden las dos dimensiones del concepto de *empatía* (ver Fig.14). En la perspectiva cognitiva desarrolla dos subescalas de 7 ítems cada una denominadas *Toma de perspectiva* y *Fantasía*, y en la perspectiva emocional desarrolla otras dos subescalas con el mismo número de ítems denominadas *Preocupación empática* y *Malestar personal*. Cada ítem está acompañado de una escala tipo likert con cinco alternativas de respuesta (1: no me describe bien, a 5: me describe muy bien).

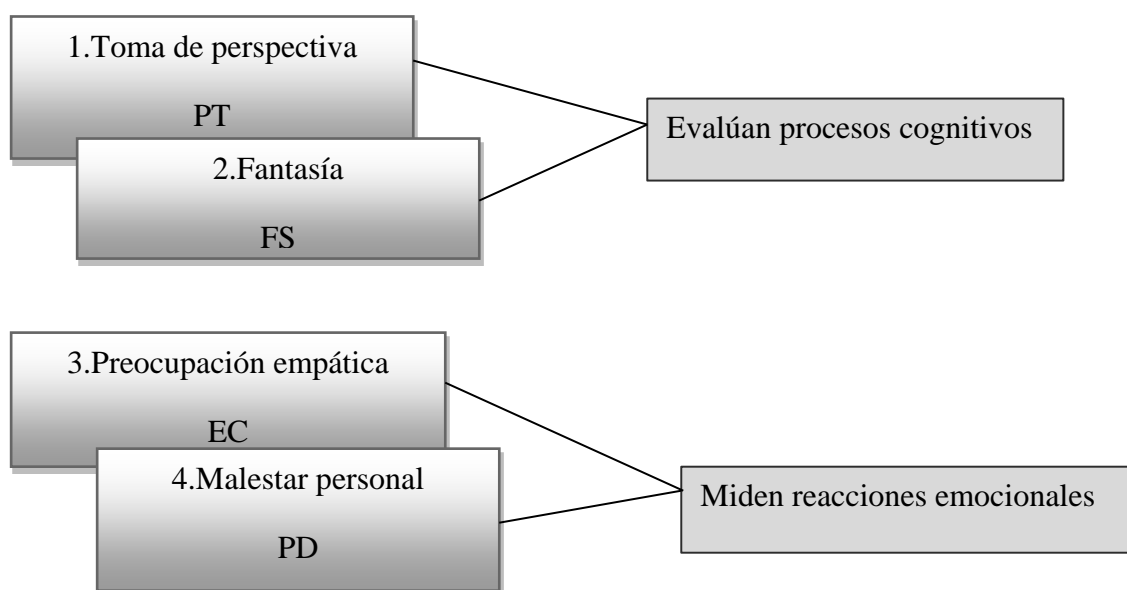


Figura 14. Dimensiones del concepto global de empatía distribuidas en 4 sub-escalas del IRI de Davis. Formato de elaboración propia.

En consonancia con lo reseñado hasta el momento, Davis (1980) en la versión final del instrumento, describe cada una de las cuatro sub-escalas: *Toma de perspectiva* mide los intentos espontáneos del individuo por comprender el punto de vista de otra persona, es decir, adoptar su perspectiva; *Fantasía* mide la tendencia a identificarse con personajes ficticios, sobre todo de la literatura, el cine y el teatro, y sus situaciones sin

experimentar necesariamente una respuesta afectiva; la sub-escala de *Preocupación empática* mide la tendencia del individuo a experimentar sentimientos de compasión, lástima, cariño y preocupación por los otros cuando se encuentran en dificultades (son sentimientos que se orientan fundamentalmente hacia “el otro”); y por último, *Malestar personal*, valora los sentimientos de ansiedad y malestar que experimenta la persona cuando se es testigo de experiencias negativas de otros que habitualmente se acompaña de miedo y está dirigido hacia el “yo”.

2. Análisis de fiabilidad y validez del instrumento

Análisis de la fiabilidad de los ítems del IRI

Como ya se ha indicado anteriormente, la investigación educativa mide características humanas complejas, como es el caso de la capacidad empática y de la adopción de perspectivas del pasado. Si en este tipo de mediciones se busca fortaleza y falta de sesgos, esto implica cuestiones de validez y de fiabilidad en estrecha conexión con la calidad de la medición. En el presente trabajo la fiabilidad del cuestionario que se emplea se refiere a los datos que se obtienen con el mismo, y a la coherencia o consistencia interna del instrumento.

Es por ello que en primer lugar se ha estimado la fiabilidad de cada ítem, tanto para su sub-escala en particular como para la escala completa. Se han empleado los métodos psicométricos clásicos del Coeficiente de fiabilidad “Alfa” de Cronbach³⁰ y del Índice correlación corregido de fiabilidad ítem-resto de elementos, cuyos resultados se resumen en la Tabla 7. En las dos columnas de la derecha están los valores de los estadísticos, cuando se ha considerado el conjunto de los 28 ítems de la escala completa. A su izquierda (centro de la Tabla) se presentan los valores del estudio de la fiabilidad de los ítems cuando se considera solamente a cada una de las cuatro sub-escalas.

³⁰ El coeficiente Alfa de Cronbach está basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. El investigador pretende medir un constructo, que no es directamente observable, a través de una serie de variables, expresadas en los enunciados del cuestionario, que sí lo son. El alfa de Cronbach mide la correlación entre todas ellas, teniendo en cuenta que el mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0.80 se considera un valor muy aceptable. A través de esta medición podemos evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem.

Tabla 7

Análisis de la fiabilidad. Coeficientes de fiabilidad: ítems, dimensiones y escala completa del Cuestionario IRI (Davis) de empatía. (N=1137 universitarios).

PERSPECTIVA COGNITIVA							
ITEM	Dimensión	Descriptivos		Fiabilidad – Sub-escala		Fiabilidad – Escala	
		Media	Desv. Est.	F.I.	F.E.I.E.	F.I.	F.E.I.E.
PT3-Negativo		4.04	0.98	.286	.670	.195	.794
PT8-Positivo		3.87	0.86	.473	.622	.266	.791
PT11-Positivo		4.02	0.85	.480	.621	.369	.787
PT15-Negativo		3.74	1.11	.245	.687	.142	.797
PT21-Positivo		3.64	0.93	.515	.608	.305	.789
PT25-Positivo		3.22	1.05	.412	.635	.291	.790
PT28-Positivo		3.22	1.07	.355	.652	.252	.792
PT - TOMA DE PERSPECTIVA				$\alpha = .677$ (IC: .648 - .705)			
FS1-Positivo		3.85	1.03	.338	.791	.294	.790
FS5-Positivo		2.93	1.22	.571	.749	.445	.782
FS7-Negativo		3.72	0.97	.324	.792	.268	.791
FS12-Negativo		4.00	1.07	.437	.775	.307	.789
FS16-Positivo		2.98	1.24	.614	.740	.466	.780
FS23-Positivo		3.53	1.11	.672	.730	.533	.778
FS26-Positivo		3.47	1.17	.637	.736	.556	.776
FS - FANTASÍA				$\alpha = .788$ (IC: .768 - .806)			
PERSPECTIVA AFECTIVA							
ITEM	Dimensión	Descriptivos		Fiabilidad - Dimensión		Fiabilidad – Escala	
		Media	Desv. Est.	F.I.	F.E.I.E.	F.I.	F.E.I.E.
EC2-Positivo		3.73	0.91	.396	.569	.392	.786
EC4-Negativo		4.18	0.99	.250	.617	.213	.793
EC9-Positivo		3.67	0.91	.301	.599	.271	.791
EC14-Negativo		4.31	0.88	.323	.592	.251	.791
EC18-Negativo		4.64	0.75	.279	.605	.202	.793
EC20-Positivo		3.38	1.04	.365	.578	.446	.782
EC22-Positivo		3.95	1.07	.449	.546	.516	.779
EC - PREOCUPACIÓN EMPÁTICA				$\alpha = .625$ (IC: .591 - .657)			
PD6-Positivo		3.02	1.12	.506	.671	.313	.789
PD10-Positivo		2.67	0.98	.326	.714	.200	.794
PD13-Negativo		3.37	1.22	.318	.723	.229	.793
PD17-Positivo		2.87	1.17	.493	.675	.335	.788
PD19-Negativo		2.93	0.93	.392	.700	.117	.797
PD24-Positivo		2.24	1.02	.572	.657	.230	.792
PD27-Positivo		1.95	0.93	.457	.686	.213	.793
PD - MALESTAR PERSONAL				$\alpha = .722$ (IC: .697 - .746)			
IRI (Davis) de empatía (escala completa: 28 ítems)						$\alpha = .795$ (IC: .777 - .812)	

Nota. **F.I.** = Coef. de fiabilidad del ítem, corregido. **F.E.I.E.** = Coef. de fiabilidad de la escala con el ítem excluido α = Coef. de Fiabilidad “Alfa” de Crombach.

Escala completa (28 ítems). El grado de fiabilidad alcanzado (.795) es muy bueno y nos permite depositar un alto grado de confianza en las respuestas dadas por nuestra muestra de participantes. Los coeficientes de fiabilidad corregida son algo bajos (<.200) en alguno de los ítems; sin embargo, su eliminación no mejora de forma sustancial la

fiabilidad de la Escala (FEIE). De hecho, en la gran mayoría de ellos, prescindir del ítem empeora la fiabilidad total.

Toma de perspectiva (7 ítems). La fiabilidad de esta sub-escala es buena (.677). Solo el ítem PT15-Negativo podría mejorar ligeramente la fiabilidad de la dimensión. Los ítems que más aportan a esta fiabilidad son: PT21-Positivo, PT11-Positivo y PT8-Positivos, por este orden.

Fantasía (7 ítems). El grado de fiabilidad de esta variable (.788) es superior al de la anterior y está cerca de la fiabilidad total. No destaca ningún ítem en cuanto a que su eliminación fuese a mejorar la fiabilidad de la dimensión. Los ítems que más aportan, muy cerca entre sí, por este orden son: FS23-Positivo, FS26-Positivo y FS16-Positivo.

Preocupación empática (7 ítems). Aun siendo la sub-escala con menor coeficiente de fiabilidad (.625) puede ser considerada como buena/suficiente. No se encuentra ningún ítem que al ser eliminado mejore la fiabilidad de esta dimensión. Aquellos con mayor aportación a la fiabilidad de esta dimensión, son: EC22-Positivo y EC2-Positivo.

Malestar personal (7 ítems). El grado de fiabilidad que se alcanza con esta última es bueno (.722) acercándose hacia la fiabilidad de la escala completa. No se detectan ítems cuya eliminación mejore este coeficiente. Los ítems que más aportan a la fiabilidad de la dimensión, son: PD24-Positivo y PD6-Positivo.

La relación de los datos descritos permite establecer si existen diferencias con respecto a los resultados obtenidos en el cuestionario original y en los que se recogen de investigaciones diversas. Los análisis de fiabilidad o de consistencia interna de cada una de las cuatro escalas del IRI fueron realizados por el propio autor, Davis, mediante el coeficiente Alfa de Crombach. Los coeficientes presentados por él en la construcción del instrumento variaban de .70 a .78., muy similares a los coeficientes que obtienen Gilet et al. (2013) [.70 a .81], Hawk et al. (2013) [.70 a .83] o Lucas-Molina et al. (2017) [.72 a .78]. Los que obtenemos en nuestra muestra de universitarios varían de .62 a .78, resultados parecidos a los alcanzados en los estudios de Pérez-Albéniz et al. (2003) [.63 a .80], Braun et al. (2015) [.60 a .81], Siu y Shek (2005) [.65 a .70] o bien Müller et al. (2015) [.65 a .73].

Señalamos que en la investigación que estamos realizando la sub-escala de Preocupación empática (.62) es algo inferior a la puntuación obtenida en el cuestionario del psicólogo americano, aunque no por ello deja de ser adecuada y suficiente. El índice

de fiabilidad del cuestionario completo es de .79. En general, los análisis sugieren perfeccionar el ítem 15 “*Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás*” con el objetivo de mejorar la fiabilidad de la sub-escala Toma de Perspectiva.

Aun así, y puesto que ningún ítem tiene un aporte a la fiabilidad que pueda ser despreciado, según este criterio estadístico todos los ítems son suficientemente fiables. Y, en conclusión, la fiabilidad que nuestra muestra de participantes logra en este instrumento es buena, tanto para la escala completa como para cada una de las 4 sub-escalas.

Validez estructural del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio

Tras el análisis anterior se procede a realizar un primer acercamiento a la validez estructural del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) que determina el número óptimo de factores o de dimensiones agrupados en relación a atributos comunes. De hecho, se podrá afirmar que determinados ítems se explican mejor desde una dimensión que desde otra. Se comprobó que las condiciones necesarias para su utilización se verifican correctamente:

- El valor del Coeficiente KMO³¹ (.846) es satisfactorio.
- El test de esfericidad de Bartlett³² resulta estadísticamente significativo para $p < .001$ ($\chi^2 = 7555.92$; 378 gl; $p < .000000$).

De manera que se concluye que existen suficientes intercorrelaciones entre los ítems como para que sea posible la factorización.

Para la extracción de factores se comenzó con el clásico método de Componentes Principales (CP), comprobando por otros métodos (Ejes Principales, Máxima Verosimilitud y Mínimos Cuadrados) que los resultados eran similares en

³¹ El KMO es una medida de adecuación muestral que contrasta si las correlaciones parciales entre los ítems de un cuestionario son suficientemente pequeñas (Kaiser, 1974). El estadístico KMO varía entre 0 y 1; un valor menor que 0.5 se interpreta como que la correlación entre dichos ítems no es suficientemente significativa,

³² La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre los ítems del instrumento y el modelo factorial no sería pertinente (M. S. Bartlett, 1950). Además, es una prueba que confirma el KMO. Por tanto, si el nivel de significación del estadístico de Bartlett es mayor que 0.05 no se puede rechazar la hipótesis nula y, por tanto, no tendría sentido realizar el análisis de la estructura dimensional o análisis factorial del cuestionario.

todos ellos. Al respecto de la rotación se probó tanto con métodos ortogonales (Varimax) como con oblicuos (Promax), éstos bajo el supuesto de correlación entre las dimensiones. Los resultados rotados sugieren correlaciones, pero de leve fortaleza, entre las sub-escalas, por lo que el resultado con Promax es muy semejante al obtenido con Varimax.

Finalmente se opta por exponer como resultado final del proceso el obtenido con la extracción por CP y con rotación Varimax (ver Tabla 8). La mayoría de los ítems están suficientemente representados (24 de 28) según sus valores de comunalidad ($>.300$), y bastantes bien representados ($>.400$).

Se forzó la solución a la extracción de 4 variables bajo el modelo inicial en el que se basa el instrumento. En nuestra muestra se encuentran estas 4 variables de manera que en conjunto explican un 42.92% de la variabilidad total, porcentaje que no es demasiado bueno. Individualmente, todas ellas están bastante equilibradas, con porcentajes entre un mínimo de 9.24% y un máximo de un 11.47%.

El factor 1 encontrado se puede corresponder con la dimensión Fantasía (FS), de la que incluye 6 de sus 7 ítems. Solo el ítem FS7-Negativo quedaría fuera de la misma.

El factor 2 extraído se puede corresponder con la sub-escala Toma de perspectiva (PT), de la que contiene 5 de sus 7 ítems. Es de comentar que, junto a estos 5 ítems, hay 3 de otra sub-escala.

El factor 3 que se extrae se puede corresponder con la sub-escala Malestar personal (PD), puesto que contiene a los 7 ítems de la misma.

Y finalmente, el factor 4 que se obtiene en el análisis factorial exploratorio (AFE) es difícil que se corresponda con la sub-escala que falta desde el modelo inicial (es decir Preocupación empática; EC) puesto que se forma con solamente 3 de sus ítems, pero además con el peso de otros 5 que proceden de las restantes sub-escalas: 2 de PT, 2 de FS y 1 de PD.

Tabla 8

Análisis Factorial Exploratorio: Componentes Principales con rotación Varimax. Cuestionario IRI (Davis) de empatía. (N=1137 universitarios).

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
% Varianza total explicada		11.47 %	11.13 %	11.08 %	9.24 %
% Acumulado de Varianza		11.47 %	22.60 %	33.68 %	42.92 %
ITEM	Comunalidad	Saturaciones >.400			
		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
PT3-Negativo	.338				.490
PT8-Positivo	.430		.631		
PT11-Positivo	.429		.616		
PT15-Negativo	.285				.470
PT21-Positivo	.463		.663		
PT25-Positivo	.372		.602		
PT28-Positivo	.341		.580		
FS1-Positivo	.301	.493			
FS5-Positivo	.551	.727			
FS7-Negativo	.469				.533
FS12-Negativo	.523	.527			.456
FS16-Positivo	.606	.763			
FS23-Positivo	.671	.792			
FS26-Positivo	.594	.720			
EC2-Positivo	.285		.417		
EC4-Negativo	.370				.602
EC9-Positivo	.275		.508		
EC14-Negativo	.381				.608
EC18-Negativo	.353				.580
EC20-Positivo	.393		.407	.404	
EC22-Positivo	.414			.418	
PD6-Positivo	.470			.675	
PD10-Positivo	.293			.495	
PD13-Negativo	.454			.428	.468
PD17-Positivo	.458			.663	
PD19-Negativo	.485			.491	
PD24-Positivo	.550			.735	
PD27-Positivo	.463			.642	

Análisis factorial confirmatorio estructural (AFC): ecuaciones estructurales

Si el análisis factorial exploratorio (AFE) es recomendable cuando se desea encontrar la mejor solución posible, el análisis factorial confirmatorio (AFC) es aconsejable cuando se pretende confirmar y evaluar la significación estadística del modelo definido por el investigador.

De esta manera, tras el análisis anterior se procede a someter a los mismos datos a un AFC estructural con la aplicación AMOS de SPSS. El modelo con el que se

alimenta la aplicación es el formado por las 4 sub-escalas esperadas, cada una de ellas con sus 7 ítems pre-definidos (ver Figura 15).

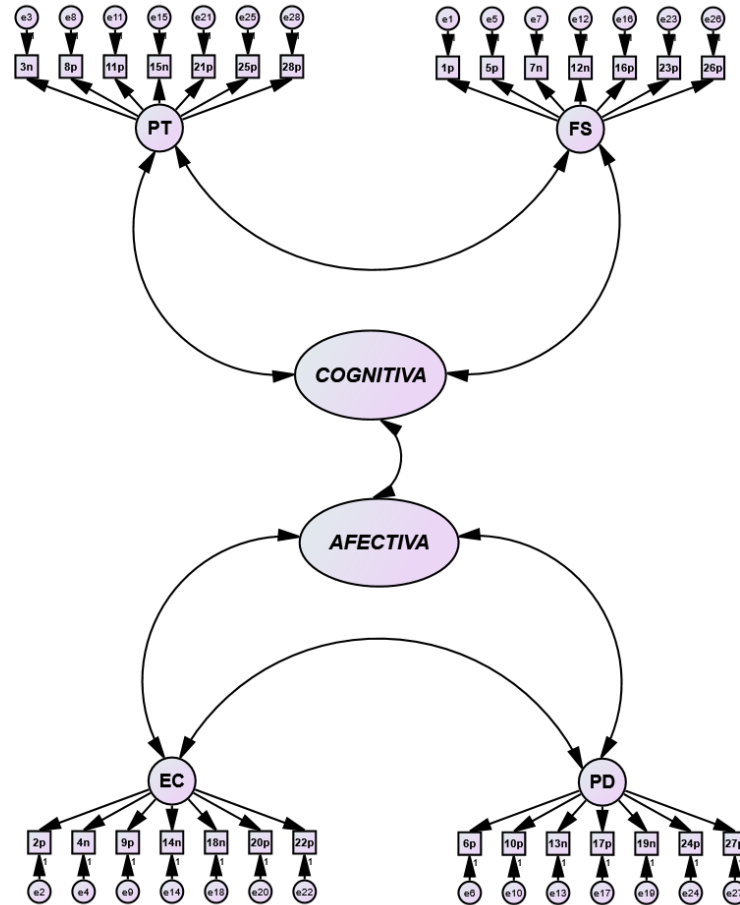


Figura 15. Análisis Factorial Confirmatorio: Ecuaciones estructurales. Esquema base del modelo teórico a verificar. Elaboración propia mediante IBM AMOS 23.

En la Tabla 9 se presentan los coeficientes estandarizados de pertenencia de los ítems a las sub-escalas esperadas. Se observa que, en general, estos coeficientes son buenos en algunos ítems, en especial para las dimensiones FS y PD. Y no son tan buenos, para las dimensiones PT y EC, siendo especialmente mediocres en esta última, coincidiendo con el resultado del AFE en el que esta sub-escala quedaba difusa.

Tabla 9

Análisis Factorial Confirmatorio: Coeficientes estandarizados. Cuestionario IRI (Davis) de empatía. (N=1137 universitarios).

	COGNITIVA		AFECTIVA	
	PT	FS	EC	PD
PT3-Negativo	.323			
PT8-Positivo	.378			
PT11-Positivo	.383			
PT15-Negativo	.342			
PT21-Positivo	.438			
PT25-Positivo	.460			
PT28-Positivo	.441			
FS1-Positivo		.379		
FS5-Positivo		.621		
FS7-Negativo		.313		
FS12-Negativo		.436		
FS16-Positivo		.648		
FS23-Positivo		.621		
FS26-Positivo		.631		
EC2-Positivo			.377	
EC4-Negativo			.220	
EC9-Positivo			.297	
EC14-Negativo			.212	
EC18-Negativo			.145	
EC20-Positivo			.486	
EC22-Positivo			.521	
PD6-Positivo				.555
PD10-Positivo				.357
PD13-Negativo				.475
PD17-Positivo				.571
PD19-Negativo				.350
PD24-Positivo				.510
PD27-Positivo				.402

La Figura 16 que sigue contiene los coeficientes estandarizados que asocian las sub-escalas con las perspectivas y a éstas entre sí. Como se puede comprobar, las 4 sub-escalas correlacionan unas con otras, si bien es cierto que con bastante diferencia en la fuerza de relación según el par. Por su parte, cada pareja de sub-escalas correlaciona con su perspectiva o dimensión, en especial FS con Cognitiva y PD con Afectiva.

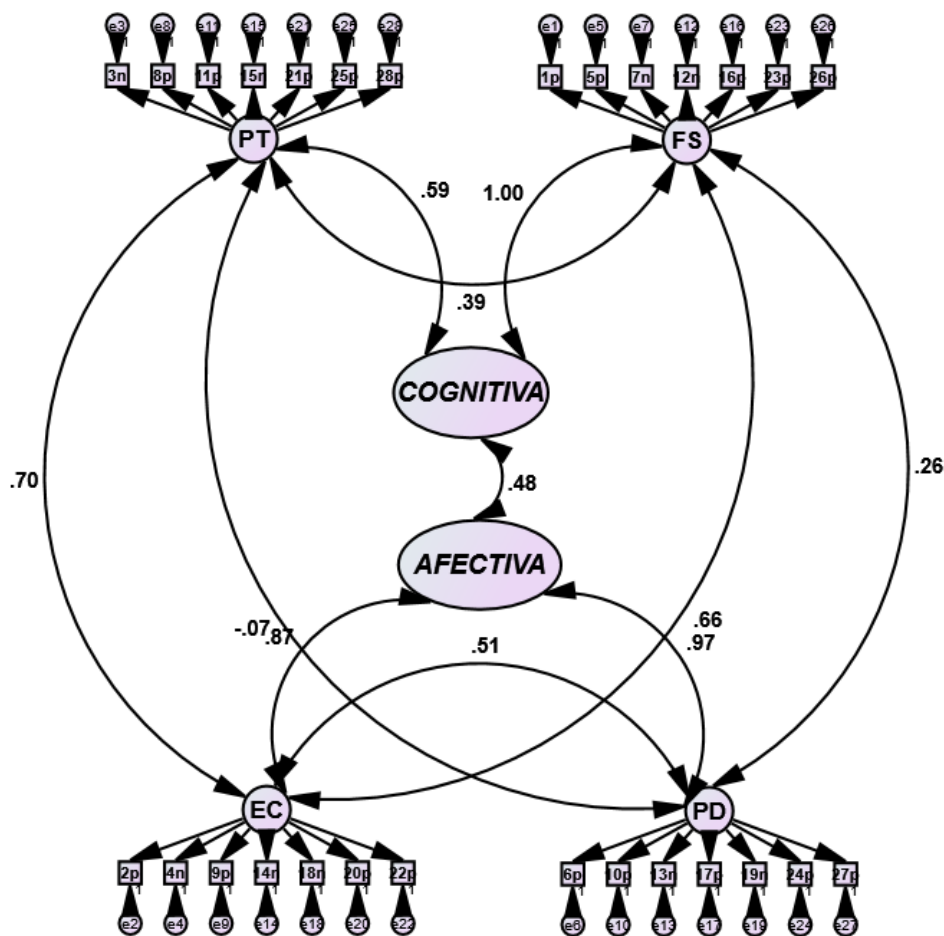


Figura 16. Análisis Factorial Confirmatorio. Modelo resultante. Coeficientes estandarizados de relación entre sub-escalas y componentes. Elaboración propia mediante IBM AMOS 23.

La exploración realizada mediante análisis factoriales, detecta con bastante claridad 3 de las 4 sub-escalas existentes en el modelo. Dos de las cuales, pertenecen al componente, o perspectiva cognitiva. Para la sub-escala de Preocupación empática (EC) del componente afectivo los resultados son un tanto difusos lo que contribuye a que el porcentaje de variabilidad total explicada (<50%) esté un poco por debajo de lo deseable.

Esta aparente falta de ajuste del modelo de cuatro factores la encontramos en España en la investigación de Pérez-Albéniz et al. (2003), cuyos resultados reflejan una estructura factorial similar a la que muestra la versión original, pero sugieren la necesidad de mover el ítem 13 por no aportar homogeneidad a su sub-escala. O bien, en la propuesta de de Corte et al. (2007), al ajustar alguno de los ítems que componen la escala de Fantasía con la intención de mejorar el engranaje del modelo.

Sin embargo, la conclusión global que parece desprenderse de los análisis, es que los resultados no rechazan el modelo. Es decir, que los datos que tenemos nos inducen a pensar que no se está muy lejos de él en 3 de las 4 sub-escalas que se evalúan. Por lo tanto, el análisis de la dimensionalidad del IRI ha mostrado una estructura conceptualmente compatible con la propuesta originariamente por su autor.

3. Resultados

Puntuaciones en las sub-escalas del IRI, en las dos dimensiones y puntuación total de la escala

Terminados los análisis anteriores, y una vez demostrada la validez y fiabilidad del cuestionario, se procede a realizar una exploración y descripción de las cuatro sub-escalas (PT, FS, EC y PD) junto a la que se genera para cada componente (Cognitiva y Afectiva) más la puntuación total en el Cuestionario IRI. En total se va a trabajar con siete puntuaciones.

Para la exploración de las variables se ha utilizado el gráfico Q-Q de ajuste a la normalidad, el histograma y los coeficientes de asimetría y curtosis/altura. También se ha empleado el Test de Kolmogorov-Smirnov³³ de bondad de ajuste al modelo normal de Gauss, pero dado el muy elevado N de casos, desvíos muy pequeños es muy habitual que resulten ser significativos ($p < .01$) aunque la variable tienda realmente a la normalidad estadística.

Según esta exploración, en las 4 variables de las sub-escalas PT, FS, EC y PD, los índices de asimetría y curtosis tiene valores que se encuentran dentro del rango que define normalidad estadística [-.500; +.500] o con un muy leve desvío en el caso de EC. En esta misma línea los gráficos Q-Q (ver Figuras 17, 19 y 23) nos presentan a la inmensa mayoría de los puntos sobre la diagonal que representa la normalidad, visible también en la línea de distribución ajustada que se observa en los histogramas de las Figuras 18, 20 y 24. Solamente en EC se aprecia cierta irregularidad que se refleja en algunos puntos alejados de la normalidad en el extremo inferior de la variable y en la asimetría hacia la izquierda en el histograma (ver Figuras 21 y 22). En resumen, se

³³ La prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra es un procedimiento de "bondad de ajuste" que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica.

puede admitir que 3 de las 4 variables tienden hacia la normalidad estadística y que la cuarta (EC) no se desvía de manera demasiado exagerada.

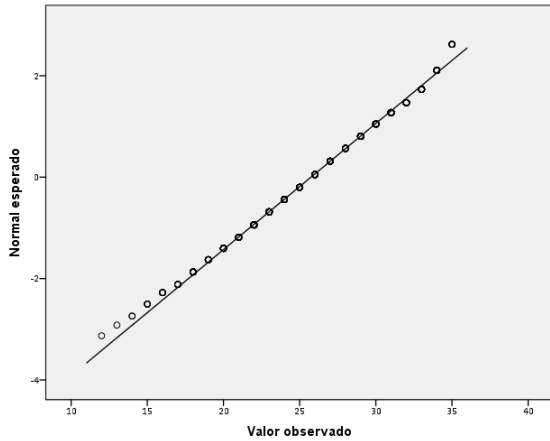


Figura 17. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala **PT**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics22.

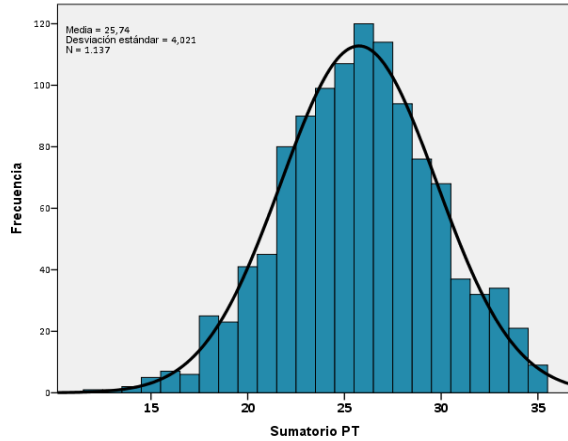


Figura 18. Histograma. Puntuaciones sub-escala **PT**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

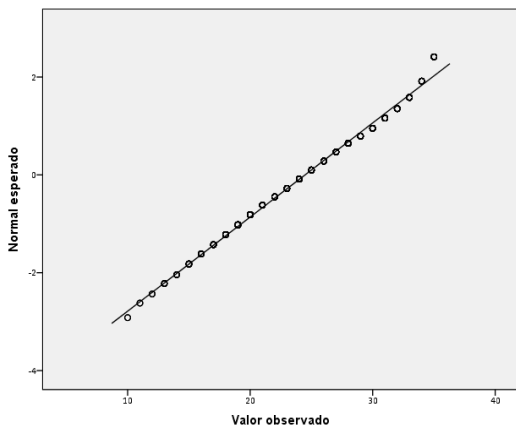


Figura 19. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala **FS**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

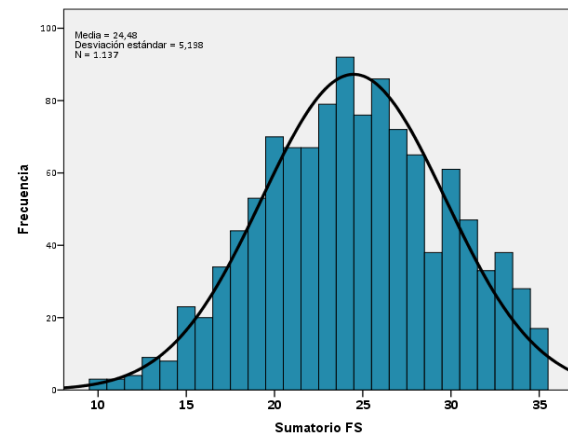


Figura 20. Histograma. Puntuaciones sub-escala **FS**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

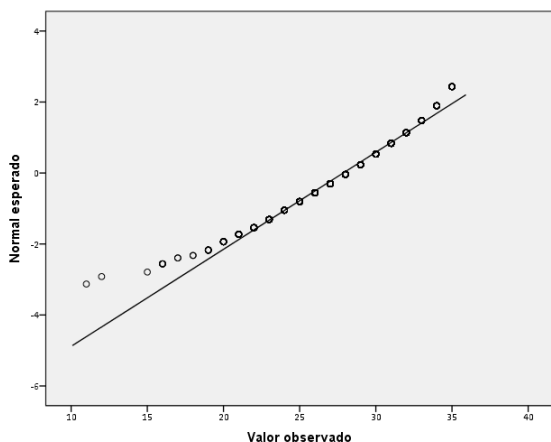


Figura 21. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala **EC**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

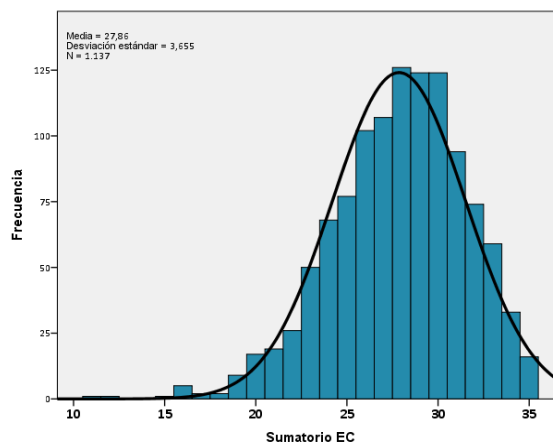


Figura 22. Histograma. Puntuaciones sub-escala **EC**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

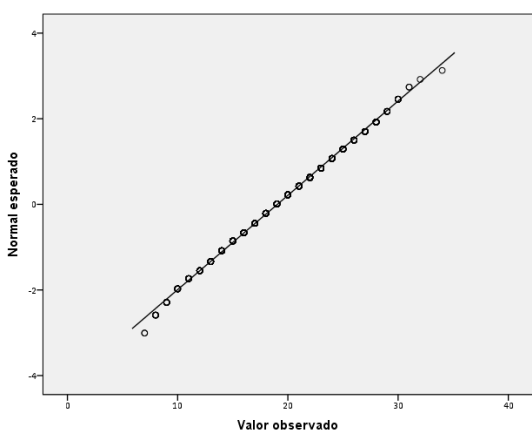


Figura 23. Diagrama Q-Q. Puntuaciones sub-escala **PD**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

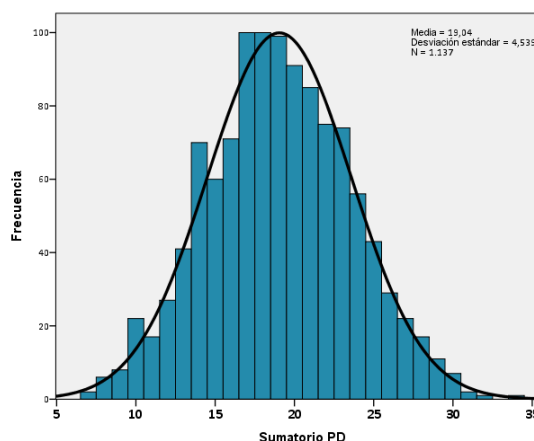


Figura 24. Histograma. Puntuaciones sub-escala **PD**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

En las variables de los 2 componentes (Cognitivo y Afectivo) tanto los índices de asimetría y curtosis, los gráficos Q-Q (ver Figuras 25 y 27), como los histogramas (ver Figuras 26 y 28), nos dicen que las dos variables se acomodan al modelo de la campana de Gauss. En este caso, además, los respectivos Test KS de bondad de ajuste nos permite concluir que los desvíos no son estadísticamente significativos ($p > .05$). Por tanto, en este caso, se concluye que estas variables se distribuyen normalmente.

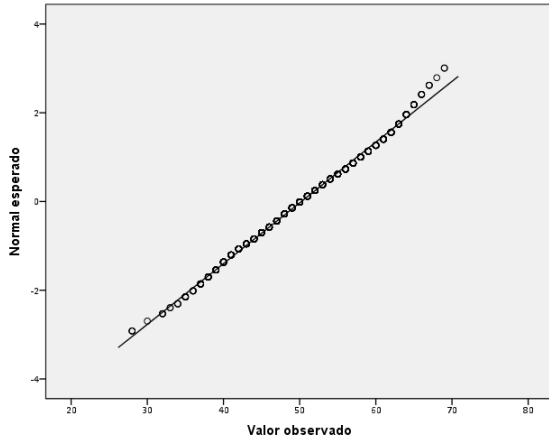


Figura 25. Diagrama Q-Q. Puntuaciones **dimensión cognitiva**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

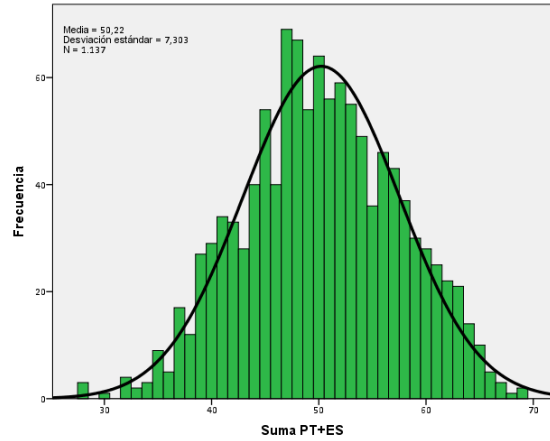


Figura 26. Histograma. Puntuaciones **dimensión cognitiva**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

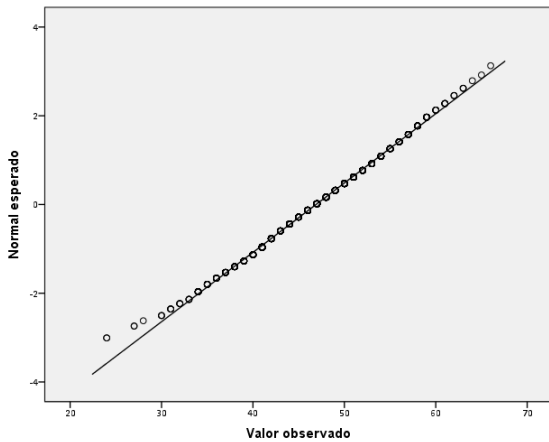


Figura 27. Diagrama Q-Q. Puntuaciones **dimensión afectiva**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

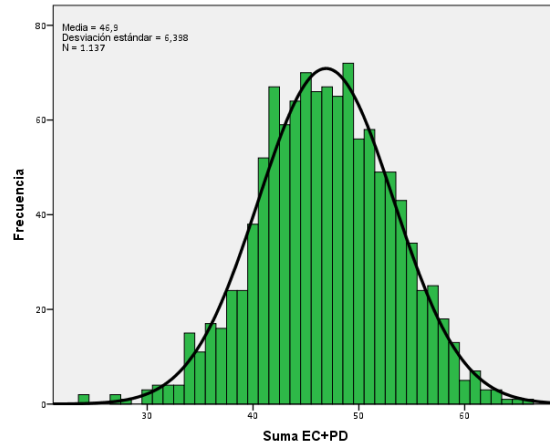


Figura 28. Histograma. Puntuaciones **dimensión afectiva**. Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

Por último, en la variable de la puntuación Total del IRI, como en las anteriores, todos los resultados de la exploración: grafico Q-Q, histograma (ver Figuras 29 y 30), los índices de asimetría y curtosis, y Test KS ($p > .05$) nos permiten admitir la normalidad estadística en su forma de distribución.

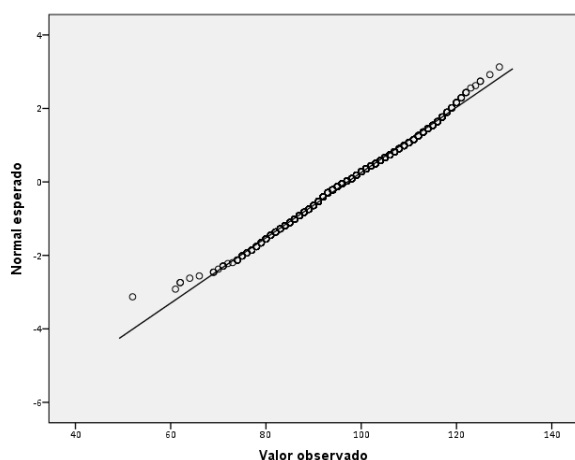


Figura 29. Diagrama Q-Q. **Puntuación TOTAL del IRI.** Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

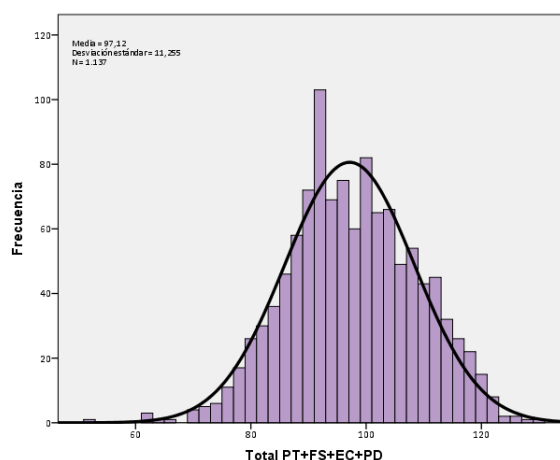


Figura 30. Histograma. **Puntuación TOTAL del IRI.** Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

Para la descripción, se han empleado las herramientas habituales: media y mediana para la centralidad, rango de puntuaciones observadas, y desviación estándar junto al rango intercuartil para la variabilidad. Todos estos valores además de los de la exploración anterior se resumen en la Tabla 10 que sigue.

Tabla 10

Análisis exploratorio y descriptivo. Variables de las sub-escalas, dimensiones y Total de la Escala IRI de empatía (N=1137).

Variable	Exploración: Forma			Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test SW: p valor	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
TOTAL IRI	-0.054	-0.086	.020 *	97.12	97.00	52 / 129	11.26	15.00
COGNITIVA	-0.040	-0.369	.098 ^{NS}	50.22	50.00	28 / 69	7.30	11.00
AFECTIVA	-0.115	0.046	.059 ^{NS}	46.90	47.00	24 / 66	6.40	8.50
Sub-esc. PT	-0.110	-0.096	.004**	25.74	26.00	12 / 35	4.02	5.00
Sub-esc. FS	-0.073	-0.513	.000**	24.48	24.00	10 / 35	5.20	7.00
Sub-esc. EC	-0.552	0.573	.003**	27.86	28.00	11 / 35	3.66	4.00
Sub-esc. PD	0.057	-0.239	.001**	19.04	19.00	7 / 34	4.54	6.00

Nota. NS = Desvío no significativo (p>.05). * = Desvío leve significativo (p<.05). ** = Desvío significativo (p<.01).

A la vista de los resultados se puede afirmar que, en nuestra muestra, los valores medios de seis de las siete variables de la *empatía* son altos si los comparamos con otros estudios que anotan 12 puntos menos en el valor de la *empatía* global (Artacho et al., 2012; B. Díaz et al., 2015) y entre 4 y 8 puntos menos en las dos dimensiones del cuestionario y en las sub-escalas de Toma de Perspectiva, Fantasía y Preocupación Empática (Artacho et al., 2012; F. Díaz, 1998; Fernández et al., 2011; Hawk et al., 2013; Kim & Lee, 2010; Mestre et al., 2004). En la sub-escala de Malestar Personal hay cuatro investigaciones que, en menos de un punto, superan la puntuación de nuestra muestra (Braun et al., 2015; B. Díaz et al., 2015; Fernández et al., 2011; Kim & Lee, 2010).

A continuación, se procede a comparar las puntuaciones de las variables de los enfoques Cognitivo y Afectivo entre sí. Puesto que ambas variables se distribuyen normalmente se ha empleado el clásico método T de Student en su versión para datos apareados. Se ha realizado el contraste tanto en la muestra completa, como segmentado en función del género.

Los resultados que se resumen en la Tabla 11 nos llevan a interpretar, por un lado, que tanto en el grupo de la muestra total como en los subgrupos de hombres y mujeres, la puntuación media es siempre superior en la componente cognitiva. Todas las diferencias son altamente significativas ($p < .001$) y, por otro lado, los tamaños del efecto son notablemente distintos en los dos géneros. La diferencia en el caso de los hombres se corresponde con un tamaño del efecto muy grande (.307, un 30.7%) mientras que el de las mujeres es solo moderado-alto (.104, un 10.4%). Por tanto, la diferencia entre los componentes es mucho mayor en el caso de los hombres que en las mujeres. Consecuencia de esto, el efecto en el grupo total es del 15.2%, es decir más cercano al valor de las mujeres puesto que son mayoría en la muestra.

Tabla 11

Análisis inferencial de datos apareados. Variables de los componentes Cognitivo y Afectivo de la Escala IRI de empatía.

GRUPO	COGNITIVA	AFECTIVA	T Student D.A.		Tamaño del efecto: R ²
	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
TODOS (N=1137)	50.22 (7.30)	46.90 (6.40)	14.25**	.000	.152
HOMBRES (n=314)	47.73 (6.42)	42.76 (5.74)	11.77**	.000	.307
MUJERES (n=823)	51.18 (7.40)	48.48 (5.92)	9.7**	.000	.104

Nota. ** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$).

Por consiguiente, confirmaríamos uno de los supuestos de partida: los futuros profesores de Educación Primaria tienen más desarrolladas las habilidades cognitivas que las habilidades afectivas como factores integrantes del constructo de la *empatía*.

Diferencias según Género en las puntuaciones del IRI de Mark Davis

Para finalizar, se ha procedido a comparar las puntuaciones descritas en la Tabla 10, en función del género de los participantes. Dado el suficiente ajuste a la normalidad de las mismas, se ha empleado, igualmente, el test T de Student de diferencia entre medias de grupos independientes entre sí. Se ha completado el análisis estimando el tamaño del efecto mediante R^2 que es más generalizable y fácil de interpretar que la “d” de Cohen.

Los resultados se resumen en la Tabla 12. En todas las variables se observa que el valor medio en las mujeres es más elevado que en los hombres. Todas estas diferencias son altamente significativas ($p < .001$), algo que era de esperar dado el elevado N de casos de ambos grupos y el alto grado de homogeneidad interna que se observa (desviaciones estándar bajas). Por ello, la magnitud del tamaño del efecto es especialmente importante a la hora de valorar la cuantía/magnitud de estas diferencias. Se observa que en la puntuación total la diferencia se corresponde con un tamaño del efecto grande (.133, un 13.3%) que, sobre todo, procede de la diferencia en el componente afectivo (.160, un 16.0%) más que del cognitivo donde el efecto es moderado-leve (.045, solo un 4.5%). Por dimensiones, es evidente que la mayor diferencia se produce en EC (.140, efecto del 14%); mientras que en las dos dimensiones cognitivas el efecto es o leve (FS: .045, un 4.5%) o muy pequeño (PT: .012, un 1.2%).

Tabla 12

Análisis inferencial comparativo. Variables de las sub-escalas, dimensiones y Total de la Escala IRI de empatía, en función del Género de los participantes (N=1137).

Variable	Hombres (n=314)	Mujeres (n=823)	T Student		Tamaño del efecto: R^2
	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
TOTAL IRI	90.49 (9.61)	99.65 (10.80)	-13.88**	.000	.133
COGNITIVA	47.73 (6.42)	51.18 (7.40)	-7.76**	.000	.045

AFECTIVA	42.76 (5.74)	48.48 (5.92)	-14.68**	.000	.160
Sub-escala PT	25.04 (3.74)	26.01 (4.09)	-3.69**	.000	.012
Sub-escala FS	22.69 (4.58)	25.16 (5.26)	-7.80**	.000	.045
Sub-escala EC	25.64 (3.59)	28.70 (3.31)	-13.59**	.000	.140
Sub-escala PD	17.12 (4.20)	19.78 (4.45)	-9.13**	.000	.068

Nota. ** = Altamente significativo al 1% (p<.01).

En la siguiente Figura 31 se percibe claramente estas variaciones significativas estadísticamente:

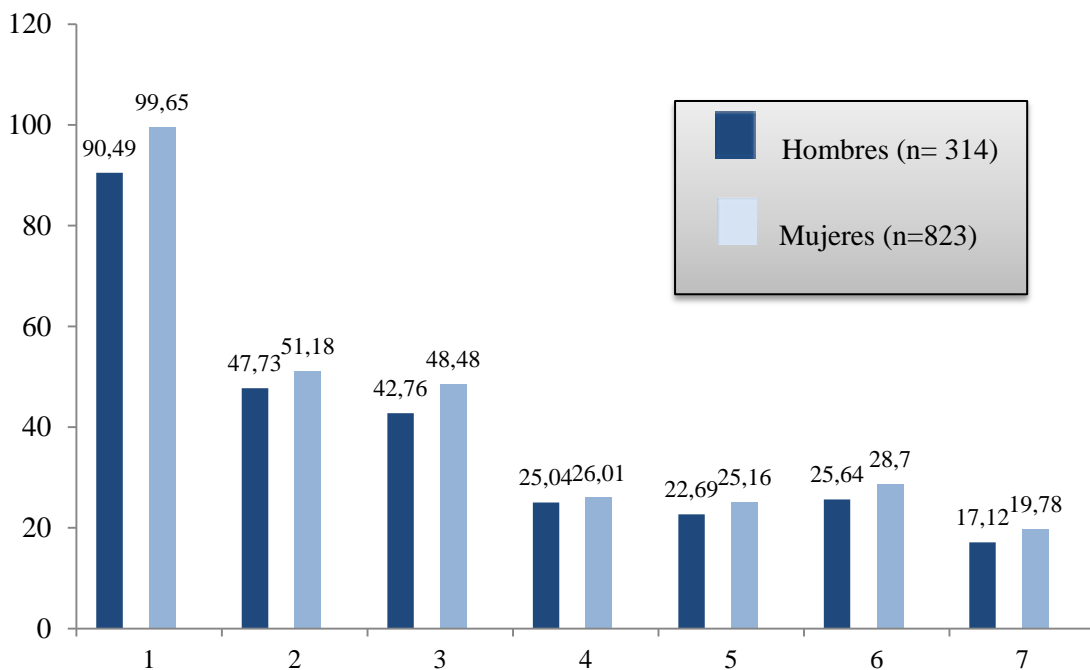


Figura 31. Puntuación promedio de la empatía total, sus dimensiones y sub-escalas en función del género.

La mayoría de las investigaciones que hemos revisado en muestras de adultos, así como en muestras con estudiantes de secundaria y estudiantes universitarios, también ponen de relieve las diferencias encontradas en nuestra población de estudio, como es el caso de los trabajos realizados por el propio Davis en 1980 o los realizados décadas después por Chrysiou y Thompson, 2015; de Corte et al., 2007; Díaz et al., 2015; Hawk et al., 2013; Kamas y Preston, 2018 o Mestre et al., 2004. En todos ellos las puntuaciones de *empatía psicológica* en las cuatro sub-escalas son superiores en la población femenina.

Por consiguiente, al igual que en el supuesto anterior, se comprueba la hipótesis y se reconoce que el alumnado del Grado de Educación Primaria presenta diferencias significativas en las cuatro sub-escalas del test de empatía de Davis en función del género.

CAPÍTULO V. FASE II. PRUEBAS EMPÍRICAS DE EMPATÍA HISTÓRICA

1. *Subterra*. Empatía histórico-afectiva

1.1. Justificación de la temática elegida: Revolución Industrial y proletariado infantil

Conocer el pasado para comprender el presente es una de las máximas más repetidas a la hora de justificar la finalidad y utilidad de la Historia escolar. La sociedad actual con sus “tempos” culturales y territoriales diversos, no es sino el último eslabón de la cadena de cambios y continuidades históricos del devenir humano. Ahora bien, si todo proceso social contribuye a la construcción de esta evolución y, en consecuencia, tan importante o trascendental es, por poner un ejemplo, lo medieval como lo contemporáneo, es esta última etapa de la periodización clásica la que adquiere mayor protagonismo en los currículos actuales de Historia.

Si echamos la vista atrás, mediante el análisis de libros de texto de diferentes épocas, podremos observar el deslizamiento de contenidos desde la Historia Antigua (cada vez con menor presencia) hacia el mundo actual (Sánchez-Agustí, 1998). Y es que, hoy en día, aprender Historia no debe concebirse como un adorno cultural, sino como una herramienta útil para la formación de una ciudadanía crítica y participativa, capaz de abordar los problemas sociales con las claves históricas que los explican.

Cuestiones candentes del entorno global en el que vivimos, como los problemas medioambientales, las diferencias norte-sur, el agotamiento de los recursos y la explotación de la mano de obra no cualificada, hunden sus raíces explicativas en los procesos de industrialización desarrollados en los siglos XIX y XX. La Revolución Industrial originada en Inglaterra y Estados Unidos, extendida después al resto de

Europa y el mundo, produjo una transformación social sin precedentes, pasando de una economía artesanal y rural a otra caracterizada por la producción mecanizada.

La vida urbana restó protagonismo al campo y aparecieron nuevas clases sociales y una nueva relación del ser humano con la producción de bienes. El ámbito doméstico como espacio de trabajo cedió el sitio a la fábrica y el trabajador perdió el control de su producción. Las tensiones entre patronos y obreros dieron lugar a movimientos sociales de dimensiones hasta entonces desconocidas, originando teorías reivindicativas de gran calado que han llegado hasta nuestros días: marxismo, comunismo, anarquismo, socialdemocracia, etc. La explotación del proletariado fue una constante durante todo el siglo XIX y principios del XX, proporcionando para la Historia imágenes que han dejado su impronta en la literatura y el cine.

En relación con ello, durante el curso académico 2016/2017 tuvimos la oportunidad de realizar una visita a la ciudad de Concepción, en Chile. En ese viaje pudimos conocer una de las minas más antiguas de carbón chilenas, Chiflón del Diablo, ubicada en Lota, una comuna y ciudad de Chile situada en la provincia de Concepción y conocida durante una gran parte de sus años de vida minera como La Compañía Carbonífera e Industrial de Lota.

Desde el 6 de octubre de 2009, y siguiendo el decreto 373 del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile en su 2º Artículo, se declara a esta característica mina de carbón submarina con ventilación natural: “Monumento Nacional en la categoría de Monumento Histórico” (Decreto N° 373, 2009).

Figura 32. Chiflón del Diablo. Monumento histórico que conserva la mayoría de las estructuras de mediados del siglo XIX.



El contacto con uno de los focos económicos más importantes para las empresas mineras en Chile durante el siglo XIX y principios del siglo XX, nos acercó a una realidad común en este sector y durante ese período de tiempo, las críticas condiciones de trabajo que soportaban, junto con los mineros adultos, los niños, que desde los ocho años se incorporaban a esta área de explotación del carbón.

Y, aunque tradicionalmente la historiografía centró su interés en la infancia en campos como la demografía, la medicina y la educación, la atención prestada al trabajo infantil, según José M. Borrás (2013) fue escasa en esta disciplina durante numerosas décadas. No sucedía lo mismo en el ámbito de la educación donde la preocupación por los datos reales de escolarización, de absentismo o de abandono escolar lleva a descubrir indirectamente, el trabajo agrario, industrial y minero de los niños y niñas (Escolano, 1992).

Sin embargo, en la actual historiografía la explotación de la infancia trabajadora no es algo novedoso y, por ello, resulta llamativa la falta de visibilidad de esta realidad histórica en los manuales escolares, que por otra parte sigue muy presente en la actualidad en aquellos países más desfavorecidos económicamente. ¿Por qué los niños y las niñas no están en la Historia? Es la pregunta que lleva a la investigadora chilena, Sixtina Pinochet (2015), a abordar una investigación donde trata de responder al porqué en las clases de Historia no se visibiliza la acción de niños y niñas, siendo, como es, una temática que interpela directamente a los estudiantes de Primaria y Secundaria (niños y preadolescentes como protagonistas históricos) y les acerca de una manera motivadora a la realidad actual y pasada. Por este motivo nos unimos a Ruíz (2013) cuando señala que:

“[...]la explotación de la infancia trabajadora [...] está escasamente atendida en la pedagogía [...] que creemos de interés, no sólo al objeto de enriquecer el conocimiento de nuestro pasado histórico-educativo, sino para iluminar un asunto que, todavía en la actualidad y a nivel internacional, ha de encontrar eco, aunque sólo sea a nivel humanitario, en la conciencia de todos” (p. 13).

Por tanto, y desde una doble perspectiva entendimos que esta temática resultaría de gran interés para nuestra investigación. Por un lado, la seducción que provocaba en los futuros maestros un tema que, desde un enfoque histórico, es clave para el alcance de un fenómeno de gran calado social, y, por otro lado, desde un punto de vista

empírico, resultaba bastante atractivo para trabajar la perspectiva histórica del futuro docente de Educación Primaria y el rol ejercido por la emocionalidad en ella.

Entender que un niño de ocho años se situaba delante de una compuerta que, al cerrarla tras el paso de las carretillas de carbón, limitaba el efecto destructivo de las explosiones de grisú, no deja de ser un reto para un grupo de futuros enseñantes de la Historia. Las condiciones de oscuridad y encierro era algo a lo que los infantes tendrían que acostumbrarse y, si no, habría que ayudarles para que permanecieran en su puesto de trabajo y el pánico no les hiciera desistir del mismo.

1.2. Selección de la actividad empática: actividad de contrariedad

Enseñar la Historia atendiendo a su carácter interpretativo propicia que en gran medida se pueda superar un aprendizaje exclusivamente factual el cual, aun siendo necesario e imprescindible para el conocimiento de cualquier disciplina, necesita de procesos de desarrollo cognitivo donde se utilicen estrategias de reconstrucción de los hechos, mediante el estudio y análisis de evidencias obtenidas de fuentes primarias y secundarias.

Estos aspectos explicativos y bastante más complejos que los meramente descriptivos de, por ejemplo, interminables listas de reyes y batallas, no parece que sea lo más adecuado para fomentar el gusto por la Historia. Así nos lo señalan Carretero et al. (1997) cuando, en una investigación al respecto que realizaron en una amplia muestra de discentes de los últimos años de EGB³⁴, apuntaron que para la mayoría de los alumnos de sexto curso las Ciencias Sociales era una asignatura que les planteaba dificultades de asimilación y comprensión.

Y es que, hacer comprensible en el aula de Educación Primaria los conocimientos sociales no es una tarea sencilla. Resulta especialmente significativo que el profesor o profesora, en la búsqueda de estrategias y recursos de enseñanza aprendizaje, adopte una postura estudiada y consciente, orientada hacia la innovación y hacia el pensamiento crítico (Sant, 2013).

En este sentido, las actividades de aprendizaje de tipo explicativo según Domínguez (1986), Shemilt (1984) y Trepát (1995) son considerablemente útiles para

³⁴ Ciclo de estudios primarios que se inició con la Ley General de Educación siendo ministro José Luis Villar Palasí y derogado y sustituido progresivamente por el sistema educativo de la LOGSE en 1990.

reconstruir una comprensión empática de la Historia. Y de entre ellas, la naturaleza de las actividades de contrariedad, a juicio de estos mismos didactas, resulta excepcional para provocar el abandono del punto de vista actual y desarrollar el del pasado. Se puede contextualizar antes de realizar la actividad, o bien, esa contextualización puede ser posterior a la actividad y consecuencia de un deseo de conocer más profundamente otras formas de vivir, de pensar, de sentir y de comprender las motivaciones y razonamientos de los sujetos históricos.

En esta línea, el instrumento creado para dar respuesta a la segunda hipótesis de esta investigación es una *actividad de contrariedad* que, en el caso que investigamos, desafía afectiva y cognitivamente al alumno. Este tipo de actividades, como ya hemos adelantado en el epígrafe 2.3, se estructuran en dos fases. En la primera se expone, a partir de las fuentes, una situación de la vida de las personas en el pasado, que es interrumpida antes del desenlace con el propósito de que los participantes, en una segunda fase, deduzcan el final.

Por consiguiente, cuando nos hacemos la pregunta de “cómo se podría interpretar un suceso cotidiano histórico alejado de la realidad más inmediata y en clave de *empatía histórica*”, nos provoca la búsqueda de las fuentes más propicias para experimentar con nuestra población de estudio un hecho que se presta a la confusión, el contraste o la contrariedad de lo que fue y lo que el participante cree que pudo haber sido.

1.3. Selección de las fuentes y proceso de implementación

Son numerosas las premisas epistemológicas que en la actualidad y en Ciencias Sociales inciden, no solo en la selección de contenidos (qué) y objetivos (para qué) a estudiar, sino en la aplicación de metodologías (cómo) que contribuyen a interpretar la realidad social de diversas formas. Y, entre todas ellas, el lazo que las une es la oposición frontal a la Historia conservadora y positivista que encuentra, en gran parte, sus inicios en la Escuela de los Annales, una de las más importantes corrientes historiográficas del siglo XX, que rebasó las fronteras francesas para proyectarse en todo el mundo.

Fundada en 1929 en torno a historiadores del calado de Bloch, Febvre, Braudel, Berr, Lefebvre o Labrousse define en palabras de Aguirre-Rojas “el nuevo horizonte conceptual general de lo que a partir de ese momento y durante todo el siglo XX, será la

práctica del oficio de historiador” (p, 75, 2005). Se está refiriendo a un horizonte que supera la Historia política que se identificaba con la Nación, y que descansa en una “Historia problema” o interpretativa donde todo lo humano es historiable. Y a diferencia de la historiografía positivista introduce fuentes diferentes a los documentos y testimonios escritos.

De esta manera resurgen pequeñas historias que constituyen las mentalidades de los pueblos y que, junto con el correcto trabajo de las fuentes escritas, se prestan también a su estudio con otro tipo de fuentes como son las visuales, orales, literarias y las materiales o arqueológicas (Trepát, 1995). Todas ellas nos informan de diferentes aspectos históricos susceptibles de ser analizados e interrogados desde una posición crítica.

Y siguiendo esta línea, en nuestro caso, el recurso utilizado es el capítulo 2º, “La compuerta número 12”, de *Subterra*, segundo cuento de un libro con tintes autobiográficos, escrito en 1904³⁵ por el narrador chileno Baldomero Lillo y ambientado en las minas de carbón de Lota, en la provincia de Concepción en Chile, donde el autor pasó varios años como empleado subalterno de una de las pulperías de la compañía minera.

La temática minera irrumpe en nueve de los trece cuentos de la obra y descubre una parte de la humanidad que, en esos años, era invisible, los obreros de las minas de carbón. Un colectivo que padecía una existencia mísera y en condiciones de verdadera esclavitud, víctimas de un destino incierto y con un salario que apenas cubría sus necesidades. Estas son las circunstancias que hacían que la ocupación de menores de edad en las actividades de la minería, se hiciera imperceptible a los ojos de las familias y de las comunidades mineras, concibiendo este hecho como parte de una cotidianidad brutal y agotadora.

Este recurso se complementa con un fragmento de la película del mismo nombre realizada en el año 2003³⁶. A través de las palabras y las imágenes presentadas secuencial o simultáneamente los participantes podrán, según Mayer, Heiser y Lonn (2001), establecer conexiones entre los referentes verbales y los referentes visuales. Y si

³⁵ Primera obra del narrador chileno que, en su edición inicial a mediados de 1904, estuvo compuesta de ocho cuentos ambientados en las minas de carbón de Lota, en la provincia de Concepción en Chile. En la segunda edición de esta obra en 1917 se agregan otros cinco cuentos que se mantendrán en ediciones sucesivas (Osorio, 2012).

³⁶ Película chilena de 2003 dirigida por Marcelo Ferrari y producida por Nueva Imagen Infinity Films (España).

el referente gráfico es una película de ficción, aunque no posea la fuerza del análisis y de la conceptualización de la cultura escrita, resulta extraordinariamente útil como fuente histórica y como instrumento didáctico (Breu, 2012).

Ambas fuentes relatan una situación habitual en la vida del proletariado minero de finales del siglo XIX: el primer día de trabajo de un niño en la mina. En esta ocasión, el padre acompaña al hijo a su puesto de trabajo en la mina, y en el momento en que se tiene que separar de él para que cumpla con su cometido, el niño se aferra a los pantalones del padre suplicando que le lleve con él. Lo que a continuación sucede, tanto en el texto como en el film cinematográfico, es lo que los alumnos tienen que suponer que acontece.

Para ello, sin contextualización histórica previa y con el propósito de que realicen una lectura individualizada, les hacemos entrega del capítulo 2º de *Subterra* incompleto³⁷, y a continuación les proyectamos el fragmento de película que se corresponde con esa parte del libro.³⁸ Interrumpimos el desenlace en ambas fuentes con la finalidad de preguntar³⁹ a los participantes, entre otras cuestiones, cuál sería a su juicio la *reacción del padre* al ver que su hijo de 8 años, Pablo, tiene miedo, no quiere trabajar en la mina y le suplica que le deje volver a casa. Les planteamos 4 opciones diferentes: **a.** el padre se va a su puesto de trabajo y deja al niño llorando; **b.** el padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina; **c.** el padre se apiada del niño y le deja que se marche a casa; y **d.** el padre se queda con él y le acompaña en esta primera jornada de trabajo. Los alumnos tienen que elegir una de ellas y explicar los motivos del progenitor para actuar de acuerdo con la alternativa señalada.

Una vez recogidas por los investigadores las narrativas elaboradas⁴⁰, se les proporciona nuevamente las fuentes iniciales, pero, en esta ocasión, con el desenlace del capítulo⁴¹ y del fragmento de película⁴². Todo este proceso ocupa una sesión de dos horas de duración, realizada en el transcurso del horario académico asignado a la materia de Enseñanza de las Ciencias Sociales del Título de Educación Primaria.

³⁷ ANEXO II. Capítulo segundo, “La compuerta número 12”, incompleto, del libro *Subterra* de Baldomero Lillo, publicado en 1904 por la editorial.

³⁸ ANEXO IV. Fragmento de la película *Subterra* (Ferrari, 2003), también incompleto, que se corresponde con la parte del capítulo adjuntado en el anexo II.

³⁹ ANEXO II. Dossier correspondiente a la *actividad de contrariedad Subterra*.

⁴⁰ ANEXO IX. Transcripciones en ATLAS.ti de las narrativas de los informantes en la *actividad de contrariedad, Subterra*.

⁴¹ ANEXO III. Desenlace del capítulo segundo, “La compuerta número 12”, del libro *Subterra*.

⁴² ANEXO V Desenlace del fragmento de la película *Subterra*, incluido en el anexo IV.

1.4. Categorías de análisis y procesamiento de la información cuantitativa

El análisis de los argumentos entregados sobre la *actividad de contrariedad* se realiza siguiendo una progresión por fases en función del desenlace elegido y, en consecuencia, de sus interpretaciones, que van desde una adopción de perspectiva condicionada por el presente, hasta una superación del presentismo y recreación de un mundo social diferente (ver Tabla 13).

Tabla 13

Progresión por fases de las explicaciones históricas de la muestra.

1^a: Interpretaciones presentistas desconectadas del contexto social y económico. Expresiones anacrónicas. Simpatizan con el padre sin entender los condicionantes de la vida del proletariado. Le perciben como un ser compasivo, proyectando en él actitudes paterno-filiales contemporáneas.
2^a: Apreciaciones correctas sobre la situación socio-económica del contexto que se tiñen de presentismo a la hora de identificar la <i>reacción del padre</i> . Empatizan con él manifestando sentimientos propios de la realidad actual, que entran en contradicción con los condicionantes de la vida del proletariado en esa época.
3^a: Explicaciones con una clara percepción de la realidad social y económica de la familia. Empatizan con el padre desde parámetros del pasado, si bien no son capaces de predecir la crudeza de su reacción.
4^a: Interpretaciones con perspectiva histórica propias de las circunstancias y mentalidad de las gentes del siglo XIX. Realizan inferencias basadas en la información que les proporcionan las fuentes. Empatizan con el padre comprendiendo sus decisiones y acciones, aunque hieran nuestra sensibilidad actual.

De las narrativas de la muestra se hace una clasificación en función de la opción elegida, que se presenta junto con sus porcentajes y frecuencias (Figura 33 y Tabla 14).

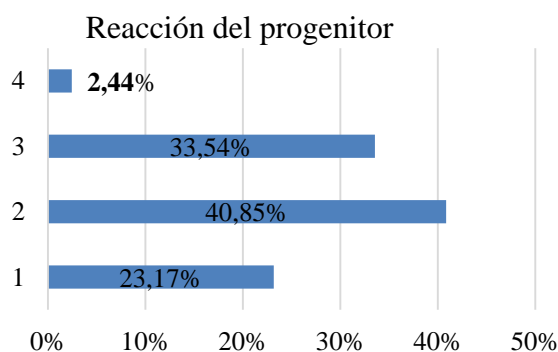


Figura 33. Distribución de los porcentajes de la muestra en relación con la reacción del progenitor.

Tal y como podemos observar, la opción más escogida es la (d) “el padre se queda con el niño en la primera jornada de trabajo” (nivel 2 de perspectiva histórica); seguida por la (a) “el padre se marcha y le deja llorando” (nivel 3 de perspectiva histórica); y a más distancia por la (c) “el padre le deja que se vaya a casa” (nivel 1 de perspectiva histórica). Solo cuatro alcanzan el nivel 4 de perspectiva histórica, considerando que “el padre le ata para que no se escape” (opción b).

Tabla 14

Distribución de la muestra en relación con la reacción del progenitor.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
El padre ata al niño con una cuerda (b)	4	2.4	2.4
El padre deja al niño llorando (a)	55	33.5	36.0
El padre se queda con él (d)	67	40.9	76.8
El padre deja que se marche (c)	38	23.2	100.0
Total	164	100.0	

A continuación, se procede al análisis cualitativo de los textos y al estudio de las perspectivas que sobre esta situación histórica revelan los participantes, identificándose de manera inductiva cuatro tópicos de interés: condiciones socio-económicas, trabajo infantil, concepción de la infancia y escolarización.

1.5. Resultados del análisis cualitativo

1.5.1 Nivel 1. Interpretaciones presentistas desconectadas del contexto social

La práctica totalidad de las explicaciones de los alumnos que eligen la opción de que *el padre le deja marchar a casa* (23.17%) están repletas de interpretaciones contaminadas por el momento actual, sin relación alguna con las condiciones socio-económicas de finales del siglo XIX y principios del XX, que explican la necesidad del trabajo de los niños. Estos estudiantes (13 varones y 25 mujeres) se ponen en el lugar del padre de Pablo, pero no son capaces de superar el punto de vista contemporáneo y analizan su actitud, en ese momento y en ese espacio, como si fuera la de un padre actual. Lo perciben como una persona sensible que se apiada del niño y le deja marchar a casa, desvinculándose por completo del contexto socio-económico que explica la situación. No son capaces, pues, de poner en relación este caso particular con los

contenidos sociales de la Revolución Industrial que, sin duda, estudiaron en la asignatura de Historia de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Ruíz (2013) explica muy bien la realidad de estos niños de la clase obrera en los años del desarrollo industrial:

En el fondo de la cuestión latía una razón fundamentalmente económica pues la clase obrera, doblegada por la necesidad, había de sucumbir, en muchos casos, al estímulo del dinero torpemente ganado por niños y niñas de corta edad, mientras se relegaba al olvido su instrucción, descuidando su inteligencia y su moralidad, con ocupaciones que su desarrollo físico nunca debía tolerar hasta alcanzar edades más elevadas (p. 54).

Efectivamente, los bajos salarios y las familias numerosas, hacían que los ingresos aportados por los niños, aun siendo mínimos, les alejaran de la mendicidad y la caridad pública. La sociedad, en palabras de la que fuera vocal del Consejo Superior de Protección a la Infancia, Fanny Garrido (como se citó en Ruíz, 2013), toleraba las desdichas de los niños como cosa natural y no existía un ambiente favorable para la expansión de sentimientos humanitarios.

Por contra, una gran parte de los estudiantes de este grupo (18), proyectan en el padre un sentimiento de piedad que le hace rectificar en su pretensión de que el niño comience a trabajar en la mina, basándose en su corta edad y su fragilidad física para el trabajo. Esta compasión se expresa de manera explícita con frases como:

- [...] *tan solo es un niño* [IF, 5].
- [...] *aún es un niño y está en pleno crecimiento* [IF, 18].
- [...] *todavía es muy pequeño para llevar a cabo un trabajo así* [IF, 32].
- [...] *es débil y pequeño para desempeñar ese cargo en la mina* [IF, 43].
- [...] *es demasiado débil para trabajar en un sitio con tan malas condiciones* [IF, 88].
- [...] *con 8 años es demasiado joven como para desempeñar aquella función tan desagradable* [IM, 102] o,
- [...] *era tan débil y pequeño*” [IF, 163].

Estos argumentos muestran una concepción de la infancia propia del siglo XXI, desconocedora de que, en la sociedad tradicional, tanto en el ámbito agrario como en el artesanal, en cuanto el niño podía valerse por sí mismo (en torno a los ocho años), se le

incorporaba rápidamente al mundo de los adultos con quienes compartía sus juegos y sus trabajos. La separación entre ambos resultaba casi imperceptible, de manera que los infantes rápidamente se integraban en las tareas familiares contribuyendo con su esfuerzo a la economía doméstica (Borrás, 1996).

Por otro lado, también son bastantes (16) los que argumentan que el padre deja marchar a Pablo porque el lugar donde debe estar es la escuela, sin tener en cuenta la realidad educativa de la época. Sirvan de ejemplo los siguientes argumentos:

- *... debería de estar en la escuela no jugándose la vida en las minas [IF,5]*
- *Opino que el padre siente preocupación por su propio hijo y piensa que un niño de esa edad debe estar en la escuela... [IM, 15]*
- *Las palabras del trabajador de la mina de que el niño debería estar en la escuela le hacen reflexionar y cambiar de postura... [IF, 114]*
- *Un niño tan débil y joven no debe estar en un sitio como la mina, sino en la escuela aprendiendo... [IM, 145]*
- *Le gustaría que pudiera ir al colegio como un niño cualquiera de su edad, y por eso decide dejarle irse a casa. [IF, 153]*

Si bien, en el caso español, la Ley Moyano de 1857 establecía ya la escolarización obligatoria de 6 a 9 años, esta apenas se cumplía. En 1908, el 70,82 % de españoles entre 6 y 12 años, estaba inscrito en alguna escuela, pero solo el 52,7% asistía con cierta regularidad a clase (Guereña, 1996). Y el panorama en Chile era semejante o incluso peor. En este país sudamericano la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria es de 1920 y en ese año sólo el 2% de los niños y niñas completaba los seis años de escolaridad fijados como obligatorios por esta normativa. Este alto absentismo escolar, así como la falta de infraestructura escolar y la escasez de profesores, explican este complejo escenario (Soto, 2000).

Pero mayor presentismo encierran aún las explicaciones de los que conciben la escolarización como mecanismo de ascenso social. La escuela sería la tabla de salvación que va a liberar a Pablo de un futuro tan duro como el de su padre, expresando esta idea con frases como las siguientes:

- *[...] ir a la escuela y así conseguir el oficio que realmente le guste al niño [IM, 81].*

- *[...] si acude a la escuela puede formarse y acabar trabajando de algo menos peligroso para él [IF, 92].*
- *Él, [el padre] no tuvo la oportunidad de elegir y ahora quiere que su hijo la tenga pudiendo ir a la escuela [IM, 105].*
- *[...] va a poder tener un mejor futuro si va a la escuela, de esta manera va a tener un trabajo que le permita tener más recursos económicos para ayudar a la familia [IM, 106].*
- *[...] puede seguir yendo a la escuela, para así en un futuro encontrar mejor trabajo que el de minero [IM, 125].*

No se dan cuenta estos estudiantes de que estamos hablando de una escuela elemental muy precaria cuyos objetivos se reducían al aprendizaje de la lectura y escritura, las cuatro reglas en matemáticas y poco más. En la España de entonces, la instrucción Primaria dependía de los ayuntamientos, que con sus escasos presupuestos debían proporcionar los locales y pagar a los maestros que recibían salarios muy bajos, cuando los recibían, ya que las denuncias por incumplimiento de estas obligaciones por parte de los municipios eran constantes (María Sánchez-Agustí, 2002). De ahí el dicho popular de “tienes más hambre que un maestro de pueblo” que se podría aplicar tanto a España como a Chile. En este último país, hasta 1860, la Educación Primaria dependía de los municipios o de órdenes religiosas; desde ese año se logra una ley sectorial para financiar las escuelas existentes con cargo al erario nacional cuyo mayor porcentaje correspondía a un exiguo pago que recibían los docentes, a tal punto que es común en la prensa de la época titulares exigiendo la mejora de sus sueldos (Iriarte, 1902).

Así pues, con estos “mimbres” y la precariedad económica familiar resultaba difícil que el proletariado se liberara del yugo laboral a temprana edad. Solo dos futuros profesores de este grupo parecen entenderlo de esta manera, cuando afirman que el padre decide que se marche a casa:

- *[...] dejándole marcharse a casa para poder ir a la escuela y cuando fuese más mayor meterle [sic] a trabajar [IF, 35].*
- *[...] que se marche a casa a seguir con sus estudios hasta el día que sea lo suficientemente mayor como para volver a la mina y posiblemente esta vez para quedarse allí trabajando [IM, 36].*

Y es que en esta época el único camino de liberación posible solía ser el seminario, como recuerda el dirigente sindical anarquista Ángel Pestaña en sus memorias, donde narra cómo su padre pretendió (infructuosamente) que estudiara para ser cura y así evitarle las penalidades de la vida de un minero (Pestaña, 1974).

Hay que tener en cuenta que la educación como un derecho y como instrumento para lograr una sociedad más igualitaria es una idea que se venía gestando a lo largo del siglo XIX pero que no fraguará hasta la consolidación, tras la Segunda Guerra Mundial, del *Welfare State*. Con esta política las socialdemocracias occidentales quisieron evitar, precisamente, el malestar social que había derivado en la eclosión de las ideas totalitarias, tanto de izquierdas (comunismo) como de derechas (fascismo y nazismo). En España, el acceso generalizado a una educación igualitaria para todos los ciudadanos no se hará realidad hasta la Ley Villar Palasí de 1970 que unificó los sistemas educativos existentes en uno, la Educación General Básica (EGB) de 6 a 14 años, suprimiendo la enseñanza primaria superior que se impartía en las escuelas públicas y el bachillerato elemental que se cursaba en los Institutos.

En definitiva, en este grupo de estudiantes, los argumentos esgrimidos para sustentar la elección (errónea) del desenlace final de la historia, están marcados por concepciones presentistas sobre la infancia y la educación. Apenas hay alusiones a la situación económica de la familia y cuando las hay, como manifiestan los siguientes ejemplos, resultan anacrónicas, adjudicando al padre la capacidad de encontrar otra solución alternativa para poder alimentar a la familia, o para trabajar más horas y que no les falte comida, ignorando las largas jornadas laborales de los mineros que impedían estas soluciones. Incluso, un estudiante evidenciando una falsa ética de difícil comprensión, alude a que es preferible que la familia pase hambre y miseria antes que hacer trabajar a Pablo:

- *Creo que el padre tras recordar su infancia y todos los problemas físicos que la mina le han producido pensaría y recapacitaría sobre su decisión, arrepintiéndose y dejando que el niño volviera a casa con su familia y él ya encontraría otra solución para poder alimentar y cuidar de todos los miembros de su familia [IM, 94].*
- *Creo que a pesar de las necesidades que tiene la familia, el padre se da cuenta de lo que verdaderamente le está haciendo a su hijo y decide buscar otra alternativa a sus problemas que no sea destrozando la vida de su hijo, como la suya fue destrozada [IF, 144].*

- *El padre se niega a que su hijo pase por todo lo que pasó él, por lo que le manda a la escuela. El padre ya pensará algo para poder sobrevivir día a día, aunque esto suponga trabajar el doble [IF, 26].*
- *Él sabe que tendrá que trabajar más horas para que no les falte comida, pero cree que es lo que debe hacer [IM, 105].*
- *A mi juicio, creo que el padre debería dejar al niño marchar a casa. Lo que ocurre en la historia es que le lleva a trabajar y ya, pero yo creo que el padre debería ser compasivo y dejar al niño disfrutar de su infancia. Sería lo más correcto para el niño, aunque pasarían hambre y miseria [IF, 103].*

1.5.2. Nivel 2. Interpretaciones socio-económicas adecuadas, “salpicadas” con tintes presentistas

Todos los informantes (16 varones y 51 mujeres) que escogen la opción de que *el padre se queda con él y le acompaña en esta primera jornada de trabajo* (40.85%) manifiestan una mejor comprensión de la situación económica de la familia proletaria a finales del XIX y, por tanto, de la necesidad de que los niños trabajen en edades tempranas. No obstante, a la hora de predecir el desenlace de la historia su elección contravendrá estas percepciones del contexto histórico.

Son conscientes de la urgencia de la familia para obtener dinero por otra vía diferente a la del padre. De hecho, un elevado número de participantes (37) tienen en cuenta las dificultades económicas acrecentadas por el considerable número de hijos de las familias obreras. Estas son algunas de las afirmaciones de los participantes que evidencian el conocimiento del alto índice de natalidad en ese tiempo.

- *La situación en casa estaba difícil, hay muchos hijos que alimentar y rentas que pagar [IM, 2].*
- *[...] la necesidad que tiene toda la familia para comer y no se pueden permitir que Pablo no trabaje y gane dinero [IM, 33].*
- *El padre veía que no tenía suficiente dinero como para dar de comer a todos [IF, 82].*
- *[...] o el niño trabaja o su familia no come” [IM, 100]*
- *[...] necesita que el niño trabaje para poder mantener al resto de su familia [IM, 155].*

Por otro lado, en este grupo, los argumentos sobre la necesidad de escolarización son minoritarios. De los seis informantes que mencionan esta cuestión solo uno, con una mentalidad presentista similar a la del primer grupo, alude a la escuela como lugar de cobijo para la infancia y donde deben de estar los niños; en tanto que otros dos se hacen eco de la realidad social de la época, caracterizada por un esquema de asistencia irregular y durante un corto período de escolaridad, en los niños de la clase obrera del siglo XIX (Rule, 1990):

- *El padre se queda para que no pase miedo allí y para que esté bien protegido hasta que el niño sepa por sí solo estar bien y sin miedo en lo que será su trabajo, no es correcto porque el niño debería estar escolarizado y en un sitio seguro con sus iguales [IF, 91].*
- *[...] pero a lo largo [...] de los días se da cuenta y le deja ir a la escuela [IF, 65].*
- *[...] le promete que el trabajo va a ser temporal, que en el momento que él encuentre un segundo trabajo el niño dejará de trabajar para volver a la escuela y así el hijo está contento en su primer día [IM, 84].*

El resto es consciente del incumplimiento de la obligatoriedad de asistir a la escuela en aquellos años o de la falta de oportunidades para acceder a una educación de calidad:

- *Los niños comenzaban muy pronto con esta labor en vez de ir a la escuela [...] [IF, 21].*
- *Además, por aquél entonces no era obligatorio ir a la escuela, lo importante era trabajar [IF, 22].*
- *[...] porque no tendrán acceso a una educación pública para que el niño pueda llegar a otra profesión [IM, 135].*

En definitiva, el grupo se encuentra a caballo entre la concepción infantil del siglo XIX y la propia del siglo XXI. Una situación que de manera diáfana nos revela una de las jóvenes universitarias:

- *Si pensamos con la mentalidad de hoy, sin duda diría que debería dejar que el niño se fuese a casa ya que con 8 años deben ir al colegio y no a trabajar. Si pensamos con la mentalidad de ese siglo, los niños iban a trabajar si en casa era necesario para sobrevivir [IF, 123].*

Las escasas referencias a la escolarización infantil implican también una evolución en el entendimiento de la infancia en una parte importante de los integrantes de esta categoría con respecto a la del grupo anterior. Algunos de ellos, aun considerando al niño pequeño, frágil y no apto para trabajar, en un sentido similar a la postura de los colegas del primer nivel, sin embargo, comprenden la necesidad familiar que obliga a ello, como es el caso de estos informantes:

- *El recuerdo de una vida entera en un trabajo tan precario, viendo cómo la gente muere todos los días choca con la imagen de su hijo, tan inocente e infantil [...] Sin embargo, no le puede dejar marchar. Su familia necesita el poco dinero que Pablo va a aportar. Por ello, no puede más que quedarse con él ese primer día [IF,17]*
- *El padre no podía dejar al niño marcharse a casa ya que necesitaban dinero. Pero el niño era muy pequeño para estar en una mina, por lo que yo creo que se debería quedar con él en la primera jornada de trabajo para que el niño se acostumbre y aceptase mejor su triste destino [IF, 23]*

Más en sintonía con la época son aquellos que entienden que un niño de ocho años es ya lo suficientemente mayor y fuerte para incorporarse al mundo del trabajo en labores que no requirieran un extremado esfuerzo físico. Entre estos últimos destacan frases como las siguientes:

- *[...] mi hijo había empezado a madurar y a hacerse un hombre [IF, 9].*
- *[...] en esta época, los hombres tenían que demostrar valentía y transmitir valores, y no podían parecer débiles” [IF, 73], o bien*
- *Quiere que trabaje para hacerle más duro, no quiere que sea un niño que anda llorando detrás de la falda de su madre [...] cree que es algo necesario para convertir al niño en un hombre” [IF, 139].*

Y es que, efectivamente, durante toda la revolución industrial se ocupaba a los hijos de la clase obrera en tareas auxiliares acordes con su fuerza y tamaño, pero desarrolladas en largas jornadas de trabajo y condiciones insalubres. En el caso de la minería podía ser abrir los portones de separación entre túneles (como es el caso del protagonista de Subterrra) o la limpieza manual del mineral, en tanto que en las fábricas se les solía emplear en tareas donde su menor estatura y la finura de sus manos resultaba

de alguna utilidad como el empalme de los hilos que se rompían en los telares de la industria textil. Son numerosos los testimonios de esta situación. En las minas murcianas se tiene información sobre el empleo de menores de 10 años, en un porcentaje significativo, hasta bien entrado el siglo XX (Pérez, Pascual, & Sánchez, 2013), e incluso en el caso de las minas de Linares, llegaron a trabajar niños de seis años (Tiana, 1987).

A pesar de la elección equivocada del desenlace, entre los integrantes de esta categoría, destaca la imagen que proyectan bastantes informantes sobre el trabajo infantil en las minas, con un punto de vista diferente al actual y vislumbrando en sus palabras la lógica del pasado. Así pues, la cotidianeidad del niño-obrero a finales del siglo XIX es reconocida de manera clara y precisa en las frases de estos futuros profesores e incluso algunos hacen alusiones referentes a la peligrosidad del trabajo en las minas, como, a título de ejemplo, expresan las siguientes afirmaciones:

- *[...] verían más niños como él dentro de la mina” [IM, 2].*
- *[...] el padre ve que hay más niños trabajando en la mina, no se siente tan mal al dejarle allí trabajando” [IF, 61].*
- *[...] un trabajo tan precario, viendo cómo la gente muere todos los días” [IF, 17]*
- *[...] un sitio tan duro, oscuro y desconocido para él” [IF, 40].*

Ya, en esas épocas, eran numerosas las voces que reclamaban una legislación que regulará el trabajo infantil, puesto que la lucha contra la explotación laboral de los niños no se podía llevar a cabo sin las pertinentes leyes protectoras. Esta legislación centró sus primeros objetivos en la prohibición de los trabajos peligrosos e insalubres, en el establecimiento de la edad mínima para incorporarse al mundo laboral, así como en la duración de las jornadas laborales (Ruíz, 2013).

En España, durante la Primera República, la preocupación por cuestiones referentes a la educación se vio reflejada en los artículos de la primera ley española de derecho laboral, la *Ley sobre el trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros*, aprobada en sesión parlamentaria el 24 de julio de 1873 y más

conocida como Ley Benot⁴³. En su artículo 1º se dice expresamente, “los niños y niñas menores de 10 años no serán admitidos al trabajo en ninguna fábrica, taller, fundición o mina” y además en sus artículos 2º y 3º⁴⁴ se limitaba las horas de la jornada laboral. El objetivo fundamental, no solo era protegerles de las abusivas condiciones que soportaban, sino que, de esta manera, dispondrían de tiempo para su educación en las escuelas de instrucción primaria, que crearían los establecimientos con más de 80 obreros y cuyos gastos estarían cubiertos por el estado (Art.5º)⁴⁵.

Pero, desafortunadamente, las medidas que amparaba la Ley Benot no se llevaron a cabo y su incumplimiento fue recogido por los textos legislativos dos décadas después (Martínez, 2011). No obstante, la inmersión del contenido de la Ley Benot en leyes posteriores, como por ejemplo la Ley de 3 de marzo de 1900, dio continuidad a la reglamentación del trabajo de mujeres y niños iniciada por el ministro. El impulsor de esta segunda ley fue Eduardo Dato, ministro de Gobernación durante la regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena. La edad mínima para acceder al trabajo era la misma, 10 años, y aunque la duración de la jornada laboral en los menores de 13 años aumentaba una hora, incluía descansos no inferiores a una hora. Una de las novedades que contenía, era la no admisión en las minas subterráneas a los menores de 16 años, mientras que la ley anterior permitía el trabajo en las minas a los niños mayores de 10 años.

Otro aspecto de interés relativo a la mano de obra infantil en las minas es la cuestión de los salarios y, a este respecto, son más de catorce participantes los que apuntan frases, como las siguientes, referidas a los escasos ingresos del niño como complemento y apoyo a la economía de la familia:

- *Su familia necesita el poco dinero que Pablo va a aportar” [IF, 17].*
- *Su familia necesita de sus dos sueldos, por mucho que le pese [IF, 58]*

⁴³El texto completo, que regulariza el trabajo de los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros de ambos sexos, está recogido en el Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes, núm. 48, apéndice 4º.

⁴⁴ Art.2º. “No excederá de cinco horas cada día, en cualquier estación del año, el trabajo de los niños menores de 13, ni el de las niñas menores de 14”. Art. 3º. “Tampoco excederá de ocho horas el trabajo de los jóvenes de 13 a 15 años, ni el de las jóvenes de 14 a 17”.

⁴⁵ Art.5º. “Los establecimientos de que habla el artículo 1º, situados a más de cuatro kilómetros de lugar poblado, y en los cuales se hallen trabajando permanentemente más de 80 obreros/as mayores de 17 años, tendrán obligación de sostener un establecimiento de instrucción primaria...En él pueden ingresar los trabajadores adultos y sus hijos menores de 9 años...”.

- *Hace saber a Pablo que esto, lo hace por la familia y que Pablo en este caso forma parte de la ayuda tan importante que se realiza para la familia” [IF, 76].*
- *El padre necesita que su hijo trabaje para poder sacar adelante a su mujer y a sus demás hijos” [IM, 131].*

No debemos de olvidar que en las minas españolas y chilenas del siglo XIX, el aprovisionamiento de mano de obra infantil formó parte de una estrategia de los empresarios mineros para reducir los costes salariales y, que a un mismo tiempo, constituía un factor primordial para la subsistencia de las familias (Pérez et al., 2013).

No obstante, la elección de que *el padre acompañe al niño en su primera jornada de trabajo* pone de manifiesto que los informantes de este grupo no son conscientes de lo incoherente que resulta, para esa época, que un padre acompañe a su hijo en la primera jornada de trabajo. Las siguientes expresiones son reveladoras de cómo, algunos participantes tiñen de este presentismo la iniciación al mundo laboral de los niños. Un par de informantes, a pesar de ser conscientes los riesgos que entraña que el padre se quede acompañando a su hijo, defienden esta opción y una futura joven maestra se pronuncia como si se tratara de un padre actual acompañando a su hijo en el período de adaptación al colegio:

- *[...] ayudarle en todo lo posible, a riesgo de que su jefe le eche del trabajo [IF, 20].*
- *[...] decide preguntar [el padre] al capataz si puede acompañarle [al hijo] en su primer día de trabajo. Se lo conceden [IF, 161].*
- *[...] va a ser más rápido y fructífero el proceso de adaptación” [IF, 22].*

Y, finalmente, destacamos los comentarios de tres participantes que apuntan la falta de oportunidades y la “adscripción familiar al trabajo” de los proletarios, donde los niños heredan la actividad laboral del progenitor:

- *Pero como su familia siempre ha sido de mineros entiende el miedo de su hijo” [IF, 98].*
- *Las clases sociales están aún muy marcadas, de modo que el padre tiene que sí o sí meter a su hijo en la mina (a pesar de que él no quiera o intentar otra opción) para seguir con la tradición de ser minero” [IM, 135].*

- *Él mismo, su padre y generaciones anteriores han trabajado desde pequeños en la mina” [IF, 139].*

No se puede decir que hubiera indiferencia ante el destino ineludible de los hijos, como así lo manifiestan en este grupo, pero la enfermedad y las desdichas dejaban al amor y a los afectos en un plano secundario y cada miembro de la familia tenía un papel asignado que gradualmente debía de ir cumpliendo (Borderies-Guereña, 1996).

1.5.3. Nivel 3. Clara percepción de la realidad social y económica de la familia

Los participantes que integran esta tercera categoría son un 33.54% del total de la muestra (16 varones y 39 mujeres) y, en este caso, encontramos aspectos interesantes que unifican a la mayoría de los informantes y que revelan mejor comprensión de ese contexto histórico. Todos entienden que el trabajo del niño en la mina está ligado a una difícil situación económica de la familia y, por lo tanto, constituye un elemento relevante en el presupuesto familiar. Las declaraciones de los siguientes informantes ilustran este aspecto de la economía minera:

- *No le queda otro remedio que poner a trabajar a su hijo [IF, 48].*
- *[...] la necesidad de que trabaje y tengan algo que comer es más fuerte que [...] [IF, 56].*
- *[...] es una situación de necesidad, es decir, si únicamente el padre es el que mantiene a la familia no tendrá recursos suficientes [IM, 97].*
- *[...] con el sueldo solo del padre no podían vivir bien [...]el sueldo del niño era importantísimo [IM, 122].*

En palabras de Borrás, "los salarios de dos niños, entre 10 y 14 años, podían costear algo más de la mitad del gasto de toda la familia nuclear" (2013, p. 21). Su incorporación en las fábricas provocó la rebaja de los salarios de los obreros, puesto que un niño realizando el mismo trabajo que un hombre adulto cobraba un salario muy inferior (Martínez, 2011). En Chile, durante todo el siglo XIX y hasta bien avanzado el siglo XX, el trabajo infantil fue muy usual en las fábricas, salitreras y minas. De hecho, el porcentaje de niños trabajadores oscilaba de entre un 30 a un 35%. En esa época, ser niño proporcionaba un plus para obtener trabajo, porque la administración les pagaba

menos y además por su capacidad de aprender rápido los hacía interesantes para las labores en la industria (Goicovic, 2001).

El grupo, aun sin llegar a acertar en la elección de la opción correcta, la de mayor crudeza social, es coherente con la alternativa que señalan, *el padre se va a su puesto de trabajo y deja al niño llorando*, manifestando en sus argumentaciones una percepción de actitudes propias de ese tiempo, como es el hecho de que si el padre acompaña y consuela a su hijo en su primer día de trabajo perderá el jornal de un día. Es el caso de los informantes que señalan, que:

- [...] *no tendría sentido que el padre perdiese un día de trabajo para cuidar al hijo*. [IM, 57].
- [...] *iba a perder un día de su sueldo si se queda con su hijo* [IF, 30].
- o bien, que [...] *le hace falta el dinero, por lo tanto, no puede permitirse perder una jornada de trabajo* [IF, 158].

Efectivamente, como ejemplo podemos señalar que una de las principales reclamaciones de la huelga de los mineros de Riotinto (España) en 1888, fue que no se les descontará el jornal cuando por condiciones ajenas a los obreros, no se podía trabajar. El conflicto acabó con 48 mineros muertos y decenas de heridos en la fuerte represión de las manifestaciones por parte del Ejército y la Guardia Civil (Sarasúa, 2006).

Por lo que se refiere a la escuela, estos futuros profesores se han metido tan de lleno en el contexto de la época que las referencias y alusiones sobre la necesidad de escolarizar a los niños desaparecen. Solamente un participante proyecta en la situación de Pablo un mundo mental muy similar al nuestro, que entiende un [...] *futuro que podría ser más prometedor si fuese a la escuela* [IM, 97].

Encontramos, en cambio, un elevado número de citas explícitas (22) que muestran el inicio del trabajo en una edad tan temprana, como una medida necesaria y nada extraordinaria, teniendo en cuenta que la niñez se daba por finalizada entre los 8 y los 9 años. En las clases altas era el momento de ingresar en las academias para comenzar la formación militar o en los internados para la formación civil; y en las clases populares era el momento de iniciarse en el mundo del trabajo.

Es por esto que los siguientes ejemplos ilustran la mentalidad del padre, mostrándonos la idea de un niño fuerte que tiene que empezar a trabajar, a madurar y a cumplir con sus obligaciones como cualquier otro obrero:

- *[...] mostrarle que ya no es un niño, que debe hacer cosas por su bien, aunque no le guste, que debe ser un hombre fuerte y sacar adelante a su familia [IF, 10].*
- *[...] cuanto antes deje atrás la infancia para convertirse en un hombre antes aprenderá. Lo que se dice aprender a golpes, a golpes de realidad [IF, 48].*
- *o bien, [...] el padre trata de hacer sentir a su hijo como un hombre [...]El padre va a dejarle llorando para que su hijo aprenda a estar solo en la oscuridad de la mina y entienda que esa es su nueva vida [IF, 160].*

Y es que, como señala John Rule (1990), cuando se interponía la enfermedad o el despido, las familias obreras podían desembocar en un periodo de pobreza extrema. De ahí la necesidad de asegurar los salarios mediante la incorporación de los hijos en edades muy tempranas. Esta práctica, según Sarasúa (2006), fue muy habitual constituyendo, en los años 80 del siglo XIX, el 36 % de la mano de obra en las minas de hierro almerienses, el 40% en las de hierro y plomo de Murcia, y el 20% en las de hierro y hulla asturianas.

Otro aspecto a destacar en el grupo, al igual que en el nivel anterior, es la consideración del destino ineludible como una situación difícil de superar, que no se puede cambiar: de padre minero, hijo minero. En consecuencia, cuanto antes se acostumbre a la dureza del trabajo, mejor. De ahí que no opten porque el padre le acompañe en su primer día de trabajo, sino que le deje solo llorando ya que *[...] es la única manera de que llegue a ser un buen minero, como le viene de familia [IF, 147].*

Y es que, como todo hombre, tiene que demostrar valía y fortaleza, tal como expresan los siguientes participantes que, poniéndose en la mentalidad de la época, piensan que el niño minero tiene que empezar a trabajar “bien” cuanto antes:

- *[...] si se quedaba con él o incluso si se lo llevara a casa iba a ser peor para los dos, ya que Pablo nunca se acostumbraría a estar en la mina solo trabajando [IF, 3].*

- [...] si se queda con él, los otros pensarán que no es fuerte, ni está preparado para el puesto de trabajo porque es pequeño [IM, 83].

1.5.4. Nivel 4. Interpretaciones con la mentalidad social del diecinueve

Esta última categoría, integrada tan solo por cuatro alumnos, tres mujeres y un varón, constituye el único grupo que realiza explicaciones teniendo en cuenta la mentalidad de las gentes de un pueblo minero de finales del siglo XIX. Una situación realmente inadmisibles desde nuestros principios y valores, *atar al niño para que no se escape*, se convierte en aceptable y lógica para el alumnado. Como apuntan Endacott y Brooks (2013) en su modelo para promover la *empatía histórica*, estos informantes se comprometen cognitivamente y afectivamente con el pasado en un claro intento por comprender el contexto histórico de esa época y, consecuentemente, la acción del padre de Pablo.

Tal y como mostramos a continuación, la argumentación de uno de los cuatro universitarios integra de manera sintética todas las variables explicativas de la situación, aludiendo en un solo párrafo a las condiciones socioeconómicas, al trabajo infantil, a la no-escolarización y a la concepción de la infancia de la época:

- *Durante esa época era muy común que los niños con corta edad desempeñaran trabajos tan duros como trabajar en una mina ya **que por su estatura podían desempeñar trabajos que los adultos no podían hacer**. Daba igual que el niño estuviera escolarizado ya que cuando tenía una edad en la que puede [sic] desempeñar tareas, **los niños abandonaban el colegio para contribuir con la economía familiar**. El padre actúa así por la “tradición familiar”, no conoce otro mundo más allá de la minería y cree conveniente que su hijo también siga sus pasos [IF, 119].*

En parecidos términos se explican los otros informantes, localizando en sus textos la distinción presente-pasado muy diáfana y expresa:

- *Dado la época que es [...] [IF, 52].*
- *Durante esa época [...] [IF, 119].*
- *[...] teniendo en cuenta la forma de pensar de esta época [...] [IF, 141].*

De ahí que, como declara este último, lo más significativo de este nivel de perspectiva histórica es que, no solo comprenden los condicionantes socioeconómicos que explican el trabajo infantil y el absentismo escolar (como sus compañeros de los dos grupos anteriores), sino que se introducen en la psicología social del ambiente popular del diecinueve, previendo la expeditiva acción del padre para solucionar el miedo de su hijo y su posible huida del puesto de trabajo. Porque no se trata de una acción individual sino de una práctica habitual en esa época como medida de seguridad, tal como expresa uno de los futuros profesores:

- *Dado la época que es, me imagino que sería típico candar a los niños los primeros días para su seguridad y para la seguridad de los demás [IF, 52].*

De los cuatro, solo uno hace sentir al padre compasión hacia el niño, los otros tres, no emocionales, proyectan una figura paterna comprensible con la desazón infantil pero donde pesan más el sentido de la obligación, las necesidades económicas y la “tradicción familiar”. Para estos estudiantes las fuentes han sido reveladoras de información social y económica sobre las familias mineras y la necesidad del trabajo a temprana edad en la ciudad de Lota, extrapolable a otros contextos geográficos.

La diferencia entre este pequeño grupo de informantes con las anteriores categorías, especialmente la primera y la segunda, radica en que probablemente los estudiantes de las dos primeras categorías han proyectado sus sentimientos de dolor o de compasión hacia el padre (Eisenberg, 2000). Seguramente, simpatizando con el personaje y, por lo tanto, aplicando uno de los ítems que Stuart Foster (2001) sintetiza para indicar lo que no es *empatía histórica*, “la simpatía”.

Por el contrario, la categoría anterior y este último grupo, principalmente, toman su primer contacto con la escena a partir de la toma de perspectiva basada en las inferencias obtenidas de las fuentes que les proporcionamos (Seixas & Morton, 2013), como camino para completar el desenlace histórico al que les retamos y apreciando, en definitiva, el alcance y las consecuencias de la manera de actuar del progenitor.

1.5.5. Diferencias con respecto al género

Por último, para concluir con los análisis de esta primera experiencia de investigación implicada especialmente con las emociones y, atendiendo a lo que se plantea en la segunda hipótesis, desplegamos las cuatro categorías de respuesta de la variable *reacción del padre* en relación con la variable independiente de *género* (ver Tabla 15):

Tabla 15

Reacción del padre en función del género.

		Reacción del padre				Total	
		Nivel 1 - El niño se marcha a casa	Nivel 2 - Se queda con él niño	Nivel 3 - Deja al niño llorando	Nivel 4 - Ata al niño con una cuerda		
Género	Masculino	Recuento	13	16	16	1	46
		% dentro de Género	28.3%	34.8%	34.8%	2.2%	100.0%
		% del total	7.9%	9.8%	9.8%	0.6%	28.0%
Femenino		Recuento	25	51	39	3	118
		% dentro de Género	21.2%	43.2%	33.1%	2.5%	100.0%
		% del total	15.2%	31.1%	23.8%	1.8%	72.0%
Total		Recuento	38	67	55	4	164
		% del total	23.2%	40.9%	33.5%	2.4%	100.0%

Tal y como se observa en la tabla, la proporción de las opciones elegidas por la muestra es similar en mujeres y varones en los dos niveles superiores de *empatía histórica*, aquellos que exigen una mayor desvinculación con nuestros actuales sistemas de pensar y actuar: el padre *deja al niño llorando* en la oscuridad de la mina y se marcha a su puesto de trabajo; y el padre *ata al niño* con una cuerda con la finalidad de que no se escape, pero también para que no se pierda por los túneles de la explotación bajo tierra.

Sin embargo, en los dos niveles inferiores de *empatía histórica*, los que más coinciden con una forma de actuar de hoy en día, el padre *deja que se marche a casa* o *se queda con él* acompañándolo en estas primeras jornadas de trabajo, la diferencia oscila entre los siete y ocho puntos, en un caso a favor de las mujeres y en el otro a favor de los varones. Por tal motivo, para valorar la significatividad o no de estas diferencias entre las categorías de respuesta de la *reacción del padre* y el *género* se

realiza la prueba de Chi-cuadrado⁴⁶. Los resultados de esta prueba, $\chi^2(3, N = 164) = 1.340, p = .72$, indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos al respecto de la *reacción del padre*. No obstante, aunque en su conjunto no rozan la significatividad estadística, debemos de tener en cuenta que mientras que en los niveles superiores de *empatía histórica* prácticamente hay diferencias entre los géneros, en los niveles menos óptimos las diferencias son considerables, con un porcentaje superior de los varones en el nivel 1 y en el caso de las mujeres el porcentaje es superior en el nivel 2.

2. Santiago Carrillo. Empatía histórica-contextualizada

2.1. Justificación de la temática elegida: la Transición a la democracia

En el currículo de Ciencias Sociales para la Educación Primaria se insiste que la planificación docente debe partir de lo más cercano y vivencial para los niños y niñas de seis a doce años, de manera que progresivamente pueda ir comprendiendo aspectos abstractos desvinculados de su experiencia. En el caso de la Historia las fuentes históricas existentes en el ámbito doméstico como documentos, fotografías, objetos y muy especialmente, los relatos de acontecimientos vividos por los miembros de más edad, constituyen magníficos recursos para desarrollar el pensamiento histórico en las aulas escolares. Así, la historia familiar debe ser una estrategia metodológica muy presente en las programaciones de los profesores, ya que, por poner un ejemplo, un “museo de clase” creado con las fuentes familiares hace crecer el interés de los niños por el pasado y les inicia en la difícil tarea de indagación, deducción y contraste de información histórica (Cooper, 2002).

No obstante, a pesar de (o quizá por culpa de), la cercanía temporal de la Historia reciente, los universitarios que se están formando como profesores de Primaria suelen manifestar un conocimiento estereotipado y poco operativo de procesos como la Transición a la democracia, resultando que la historia vivida por sus mayores, les parezca tan distante y sea tan mal conocida como cualquier otro periodo del pasado más

⁴⁶ Chi-cuadrado es una prueba no paramétrica que mide la divergencia entre las frecuencias observadas y esperadas en cada categoría para contrastar si todas las categorías contienen la misma proporción de valores. Nos indica en que medida las diferencias existentes entre ambas, de haberlas, se deben al azar en el contraste de hipótesis. Es un estadístico que prueba también la independencia de dos variables entre sí mediante la presentación de los datos en tablas de contingencia o de doble entrada.

lejano. Además, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que los profesores en ejercicio reconocen no prestar excesiva atención al proceso transicional por, precisamente, percibirlo como demasiado cercano y más vinculado a la Memoria que a la Historia (Aceituno, 2011; Martínez-Rodríguez, 2014).

Así pues, consideramos que es una responsabilidad ineludible en la formación del profesorado aprovechar las prácticas docentes para trabajar la Historia reciente, a partir de planteamientos activos, cercanos al método del historiador, al análisis de las fuentes primarias y a la *empatía histórica*. Esta propuesta permitirá no solo mejorar sus conocimientos sobre esta época y desarrollar su pensamiento histórico, sino también mejorar su competencia docente para proyectar, después, con los niños y niñas, estrategias de enseñanza y aprendizaje dinámicas y motivadoras sobre el pasado cercano.

Por tanto, nuestra elección temática no es arbitraria, máxime cuando a las circunstancias anteriores se une un interés que tiene sus orígenes en el Proyecto de investigación *Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias en Historia en el mundo español y chileno* (TRADDEC, 2010-2013)⁴⁷. El proyecto focalizó la atención en los procesos de transición a la democracia en el ámbito educativo de España y Chile, con el propósito de desarrollar competencias propias del conocimiento de la Historia y de la educación para la ciudadanía (González-Gallego, Sánchez-Agustí, & Muñoz-Labraña, 2010). De hecho, una frase literal de la memoria del proyecto, recogida poco después por su primer investigador principal, González-Gallego (2011), es precisamente que:

La Transición nos sirve para educar en democracia a nuestros jóvenes. Ella permite enseñar que la democracia no llega como algo natural después de la dictadura, como sale el sol tras la tormenta, sino que es una conquista que sólo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana y en su defensa permanente (p. 9)

Entre los resultados de las investigaciones de este Proyecto, dos aspectos destacan al respecto del estudio de la Historia reciente. Por un lado, la escasa presencia de la Transición en el currículum escolar obligatorio y, por otro lado, entre las

⁴⁷ Proyecto de investigación I+D+I que en el año 2009 aprobó el Ministerio de Ciencia e Innovación para estudiar la transición en el mundo escolar español y chileno contando como investigador principal al doctor Isidoro González-Gallego, en España a la doctora María Sánchez-Agustí y en Chile al doctor Carlos Muñoz-Labraña (González-Gallego, 2011).

percepciones del profesorado respecto a la transición dictadura-democracia, llama la atención la falta de “objetividad” y perspectiva que ellos encuentran a la hora de analizar los procesos de un pasado tan cercano. Reconocen que, tal circunstancia, les aconseja centrarse tan solo en los contenidos de tipo factual, dejando pasar extraordinarias oportunidades para debatir situaciones del pasado reciente que inciden en la realidad actual (Muñoz-Labraña & Aceituno, 2011; Martínez-Rodríguez, 2014).

Con la intención de superar estas limitaciones nace, en el 2015, el ya mencionado proyecto HISREDUC orientado, según recoge posteriormente Miguel-Revilla, a:

[...] mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia reciente, en esta ocasión, aprovechando las oportunidades ofrecidas por los procesos históricos más cercanos en el tiempo, pero también por el potencial de las tecnologías educativas, capaces de facilitar una transformación metodológica y de fomentar un mayor grado de implicación entre el alumno (2019, p.7).

Además, como apuntan Sánchez-Agustí et al., "no se trata de utilizar el soporte tecnológico *per se*" (2015, p. 38), algo que no garantizaría mejor conocimiento de la Historia; se trata de acercar a los escolares, a través de su utilización e interpretación, a las fuentes documentales de la Historia. Y como ya se indica en el Capítulo I de este trabajo, la tesis doctoral está vinculada al proyecto HISREDUC y, por tanto, uno de los puntos a tener en cuenta es el objetivo de aproximar a los alumnos al estudio de estas fuentes y procesos del pasado ubicados en nuestra Historia más reciente. Sin embargo, dentro de la disciplina histórica esto no ha sido una realidad hasta hace unas pocas décadas, de hecho, hay que esperar a que planteamientos como los que nos ha dejado la Escuela de los Annales se pongan en práctica y, paralelamente, se deje de tener recelo a lo actual, lo reciente o lo inmediato.

Porque en general, y sin adentrarnos en los debates historiográficos que profundizan sobre el objeto de estudio de la también denominada Historia actual, recientemente vinculada con la memoria colectiva, es una Historia tan cercana, que lo que pasó hace unas semanas también forma parte de ella. Y, esta proximidad y prontitud está integrada en el entramado de los escándalos políticos, de las desavenencias judiciales y, en general, en un espacio público externo al espacio académico, en el que el docente no se encuentra cómodo. Por lo tanto, no nos deben sorprender los recelos y prejuicios que despiertan las situaciones históricas cercanas y, especialmente, aquellas

que están vinculadas a los conflictos y compromisos que ocasionan los caminos a la democracia. Es el caso de los procesos de cambio de un régimen político que tiene concentrado un poder sin límites en una sola persona, a una forma de gobierno que cuenta con toda la ciudadanía para tomar decisiones.

Sin embargo, esto no significa que la Historia reciente no sea abordable y, en este sentido Martínez-Rodríguez (2018), desde un enfoque didáctico y disciplinario, nos señala tres características de ella que pueden ayudar a potenciar su valor educativo, como son, su condición de *pasado vivo*, la presencia de *distintas memorias* y la *abundancia de fuentes* para su estudio. Tres aspectos que se han tenido en cuenta para la elección de un periodo de nuestro pasado reciente, la Transición española, rica en hechos históricos y en contenidos autobiográficos de los que forjaron una “Historia del presente” que según Aróstegui (2007) es la Historia que está determinada por aquellos sujetos que la viven y que por eso pueden hablar sobre ella.

Y entre todos sus agentes históricos, nos centramos en la figura de Santiago Carrillo, dirigente de un partido de la oposición, el Partido Comunista de España, que durante los años del franquismo supo conservar una buena organización. Y que, una vez muerto el Dictador, a las puertas de ser marginado, su dirigente tuvo que pactar y hacer cesiones históricas que no siempre fueron bien entendidas por sus bases, que encontraban una postura muy moderada en un líder que ya no levantaba el puño en los mítines. De hecho, se recogen frases pronunciadas por Carrillo como esta “Creo que no sería malo para este país que unos dejaran de saludar a la romana y otros con el puño cerrado”⁴⁸.

De igual manera, Carrillo fue muy criticado por todos aquellos que no olvidaban su pasado como responsable de la seguridad en el Madrid republicano, tachándole de asesino y censurándole en más de un medio de comunicación (González-Gallego, 2011). Todos estos cuestionamientos y la controversia histórica en torno a su figura, hacen que la actuación del dirigente comunista durante la Transición, resulte de gran interés para su estudio contextualizado mediante el trabajo con fuentes documentales.

⁴⁸ Frase pronunciada por Santiago Carrillo en el transcurso de una rueda de prensa en un hotel de Sevilla, recogida por José Aguilar en el artículo “Carrillo ya no levanta el puño en los mítines”. Diario *El País* de 14 de mayo de 1977.



Figura 34. Felipe González, Adolfo Suárez y Santiago Carrillo en la entrega de los premios del diario "Pueblo", el 14 de febrero de 1978. Agencia EFE.

Y este trabajo de investigación con fuentes de la Historia y con un personaje histórico relevante, susceptible de cuestionamiento, propicia la práctica de una experiencia de investigación en un grupo de futuros docentes, en la que tiene especial importancia la interpretación con perspectiva histórica de la información que se proporciona. Los participantes tienen que alejar de su imaginario las rutinas escolares basadas en la adquisición de conocimientos factuales y objetivos, para penetrar en el debate histórico, alejando concepciones positivistas de la Historia que, por otra parte, se mantienen hoy en día de manera explícita o implícita en la tradición escolar (López-Facal, 2010). Además, y especialmente importante, es el desarrollo de habilidades en un profesorado en formación que necesariamente tiene que enseñar una Historia, compleja por su proximidad, que conecte el pasado, presente y futuro y que, a su vez, desarrolle en los y las discentes capacidades para interpretar la realidad que les rodea, vivir en ella y respetar y compartir los mecanismos de una sociedad democrática.

2.2. Selección de la actividad empática: dilema ético

Un punto de partida en la formación de ciudadanos que se comprometan con las responsabilidades democráticas es el proceso de interpretación de la Historia a través del uso de las evidencias, que como señalan Seixas y Morton (2013) no se acomete sin una considerable dosis de creatividad, necesaria para salvar la distancia entre el hoy y el ayer. Nos estamos refiriendo a ciudadanos que sean capaces de pensar históricamente escapando de sus marcos de referencia y acercándose a los marcos de referencia del pasado. Son enfoques de investigación disciplinar donde los estudiantes desde una

perspectiva académica se involucran en primera persona haciendo sus propias interpretaciones sobre las huellas de la Historia (Clark, 2018).

Y para ello, uno de los aspectos a tener en cuenta y que Seixas y Morton (2013) catalogan como uno de los conceptos estructurantes de la disciplina histórica, es la dimensión ética entendida como la cautela para juzgar el pensamiento histórico pasado con los valores y creencias de ese mismo tiempo. En otras palabras, la búsqueda de las causas de las acciones históricas entendemos que debería de estar enmarcada en una aureola de precaución, donde los estudiantes puedan crear su propia historia basada siempre en los eventos de la Historia y, por supuesto, en el sentido común de las relaciones humanas que animan a celebrar o a condenar evitando los estándares actuales de lo que es correcto y es incorrecto.

Esto último, es uno de los indicadores que los profesores canadienses generan como parte de una guía a seguir para alcanzar una ajustada comprensión de la Historia, el cual no puede desentenderse de un trabajo previo de contextualización que invita a una evaluación justa y a una lectura entre líneas vinculada con temas de la actualidad. Aspectos estos que encuentran sus limitaciones en la dificultad para interpretar lo que no se dice explícitamente, o bien para emitir juicios sin fundamento basados en las creencias y costumbres actuales. Además, si los hechos que se estudian son acontecimientos controvertidos de la Historia reciente que vinculan actos humanos con condiciones sociales, estas limitaciones se ven potenciadas. Esto puede provocar desajustadas explicaciones de las responsabilidades históricas, cuando lo que se está estudiando tiene relación directa o indirecta con hechos dolorosos cuyos protagonistas pueden estar entre nosotros.

Pero esto no significa, como bien apuntan Carretero y Borrelli (2008), que haya que focalizar la responsabilidad en ciertos individuos o que haya que reducir la complejidad histórica a un enfrentamiento entre “buenos” y “malos” desde una visión simplista, presentista y carente de empatía, incapaz de entender que los acontecimientos pasados tuvieron creencias y metas diferentes de las nuestras. Para evitar estas posturas a-históricas, una alternativa eficaz sería la de enfatizar en las actividades que nos orientan a meternos en la piel de estos polémicos protagonistas del pasado y explicar las motivaciones de sus decisiones e impulsos. Son actividades, que como ya hemos mencionado, conjeturan el desarrollo del punto de vista del pasado con el consecuente abandono del punto de vista actual.

Entre ellas, cabe destacar los dilemas empáticos, con un gran potencial para entender posturas y conductas del pasado, que, sin embargo, desde nuestros valores éticos encuentran difícil explicación. Se trata pues, de situaciones del pasado controvertidas que suscitan dilemas éticos entre el alumnado, no exentas de una alta dosis de subjetividad proveniente fundamentalmente del entorno familiar y más cercano del alumno o alumna. Estos escenarios, lejos de suponer un obstáculo para el desarrollo del pensamiento histórico, cuando se trabajan a través de actividades de carácter empático, se convierten en situaciones didácticas extraordinariamente útiles para los docentes.

Y añadimos, que las decisiones equivocadas y las injusticias no se podrían entender ni valorar, sin tener en cuenta que estamos juzgando y estudiando seres emocionales que son algo más que unas líneas en un libro de texto y que constituyen una parte fundamental del destino de la humanidad. Un matiz importante que, como bien indica Burke (1996), difiere bastante de los estudios racionales de la historiografía tradicional al apelar a los motivos conscientes e inconscientes de las actividades humanas. Y es que, tenemos que comprender que, aunque las consideraciones éticas y las emociones no han sido aspectos fortalecidos en educación histórica por el riesgo de caer en actitudes subjetivas y a-históricas (Virta & Kouki, 2014), estas no se pueden evitar.

Esto nos lleva a requerir un reconocimiento de la humanidad que comparte espacios del pasado y del presente y que todavía, convive con actores que a menudo hacen irreconciliables las visiones del mundo en tiempos tan cercanos y tan diferentes. Escenarios que encuentran su caldo de cultivo en las transiciones hacia la democracia, que tienen que convivir, en muchas ocasiones, con el recuerdo de una guerra civil y con protagonistas de ella que aún permanecen vivos décadas después. De hecho, en la actualidad, algunos historiadores se siguen cuestionando las decisiones tomadas por Santiago Carrillo durante la Transición de España a la democracia, acusándole de traición por haber pactado y aceptado el sistema monárquico y la bandera bicolor como símbolo de la nación.

Y es aquí, donde a través de la empatía pretendemos desafiar a los futuros profesores para obtener impresiones sobre un conjunto de hechos que van más allá de una simple fotografía fija. Y por ello, nos preguntamos ¿fue una figura oportunista que, parafraseándole, tardó veinte minutos en aceptar la bandera bicolor y la Monarquía

después de la legalización de su partido o, por el contrario, se sumaba de una manera ética a una ruptura pactada y necesaria con el pasado?

2.3. Proceso de implementación

La intervención se desarrolla en dos sesiones de dos horas de duración cada una, integradas en el horario habitual de desarrollo de una de las asignaturas de la materia “Enseñanza de las Ciencias Sociales”.

La primera sesión está dedicada al estudio del contexto histórico de la Transición española, deteniéndose en fechas y acontecimientos clave. Para este estudio se les entrega un dossier que cumplimentan realizando actividades con fuentes históricas que, en la mayor parte de los casos, tienen que localizar en internet a través de los links que les proporcionamos. En la segunda sesión, los futuros profesores trabajan por parejas sobre una de las figuras más importantes y a la vez más polémica del periodo: Santiago Carrillo a través de otros dos dossiers.

2.3.1. Contextualización histórica: Dossier 1

Mediante un entorno digital que posibilita el tratamiento de fuentes variadas y un dossier de actividades que tienen que ir cumplimentando⁴⁹, tratamos de acercar a estos jóvenes, futuros profesores, a los primeros años que, tras la muerte de Franco, hicieron posible la llegada de la democracia. No solo se trata de que conozcan los principales hitos del momento, sino de que interioricen el ambiente lleno de incertidumbres, miedos e ilusiones de las generaciones que lo vivieron y cuyo recuerdo está presente en la memoria familiar de los universitarios. Como ya indicamos anteriormente, (Carril-Merino & Sánchez-Agustí, 2018), hemos centrado la atención en aspectos, generalmente, poco atendidos en la enseñanza del periodo y que, desde nuestra perspectiva, mejor pueden hacer captar el ambiente “de la calle”: la Ley de Reforma Política y su aprobación en referéndum, la “semana negra”, la legalización del Partido Comunista, la Ley de Amnistía y las primeras elecciones democráticas.

⁴⁹ ANEXO VI. Dossier 1. Estudio del contexto histórico y cronológico de la Transición española.

✓ **Desconfianza versus ilusión: “De la ley a la ley”.**

Tras recordar y ubicar temporalmente la muerte de Franco, el acceso al trono de Juan Carlos I,⁵⁰ el nombramiento y destitución de Arias Navarro como Presidente de gobierno y el posterior nombramiento de Adolfo Suárez, nos detenemos en el análisis del significado que tuvo la ley de Reforma Política⁵¹, como elemento clave para una transición legal y pacífica. El alumnado, a través de los enlaces suministrados, toma contacto con la propia ley y analiza su sucinto articulado, comprendiendo su importancia a pesar de su extremada brevedad. Manejan, también, fotografías y otras informaciones de las Cortes que la aprobaron, sorprendiéndose, bastantes de ellos, de que en la Dictadura existiera un parlamento y, más aún, que pudiera aprobar una ley así. Se aprovecha la ocasión para comparar su sistema de elección con el de unas cortes democráticas. También sirve para establecer paralelismos con situaciones actuales e iniciar un debate en relación con la legalidad o ilegalidad del proceso soberanista catalán.

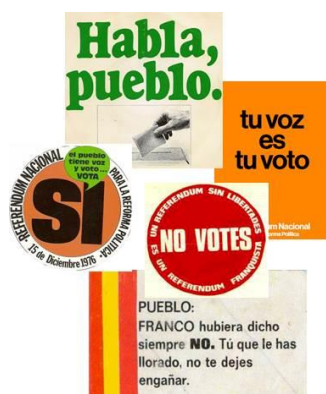


Figura 35. Propaganda con las diferentes opciones en el referéndum de la Ley de Reforma Política (1976).

A continuación, se aborda el referéndum que revalidó la ley. Se descargan y cantan la canción publicitaria del grupo *Vino Tinto* “Habla pueblo habla”⁵²; buscan propaganda e identifican los sectores políticos que estaban a favor, en contra, o que solicitaban la abstención. Se empapan del ambiente creado, lleno de expectativas para unos y de desconfianza para otros. Cargados de presentismo, se sorprenden de que la

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=LcJQZAJObFw&t=92s>: La Transición democrática 1975-1982.

⁵¹ <https://www.boe.es/boe/dias/1977/01/05/pdfs/A00170-00171.pdf>

⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=3oL0LolL4II>.

izquierda se decantara por la última opción. Trabajan con el índice de participación y los resultados obtenidos, entrando en la página web del Congreso de los Diputados⁵³.

✓ **Miedo e incertidumbre: La “Semana Negra”.**

No se puede entender el clima social y político de los años siguientes a la muerte de Franco, si no se presta especial atención a los atentados terroristas de diferente signo que jalonaron el periodo. Particularmente significativa fue la última semana de enero de 1977, conocida como *la semana negra* por la acumulación de secuestros, asesinatos y represión policial, que pusieron en jaque el incipiente proceso de transición a la democracia.

Para captar este clima de inestabilidad y miedo, hacemos que los estudiantes manejen diferentes portadas de periódicos donde confluyen, en un mismo día, las noticias del asesinato de los abogados laboristas de Atocha, el secuestro del General Villaescusa, el asesinato de un estudiante en una manifestación pro-amnistía por pistoleros de extrema derecha y la muerte de una manifestante por efecto de la represión policial⁵⁴. Se trata de que comprendan las intenciones del radicalismo de derecha e izquierda de paralizar el proceso democrático, sembrando el miedo en la sociedad española y creando una gran incertidumbre sobre la viabilidad del proyecto.



Figura 36. Portadas de *El País* del 25 de enero y del *Diario 16* del 24 y 25 de 1977 (Fuentes: *El País* y *Diario 16*)

⁵³ http://www.congreso.es/consti/elecciones/referendos/ref_r_p.htm.

⁵⁴ <http://recursos.march.es/linz/I57119.pdf>.

Mediante fotografías y un video⁵⁵, centramos particularmente la atención sobre la reacción pacífica del partido comunista en el entierro de los asesinados de Atocha, como cuestión clave para comprender acontecimientos posteriores, como la legalización del partido comunista.

✓ ***Indignación de algunos, sorpresa de todos: el “Sábado Santo Rojo”***

No habría verdadera democracia, si no se legalizaban todos los partidos políticos, incluido el partido comunista, pero para los sectores franquistas radicales, especialmente para el Ejército, esta posibilidad era impensable. Los “rojos” eran el otro bando de la guerra civil, eran los enemigos contra los que se había peleado en una guerra fratricida. Pero en una decisión audaz, previamente acordada y pactada con el líder del partido comunista, Suárez legalizó el partido aprovechando las vacaciones de Semana Santa. ¡Y sorprendió a todos! Se temió la indignación del Ejército y una posible reacción golpista (que llegaría más tarde), a la par que la izquierda empezó a tomar conciencia de que el proceso de democratización iba en serio. Dejó de exigir la *ruptura* con el régimen anterior, para hablar de *reforma pactada*.

Para los jóvenes de hoy en día, acostumbrados a la libertad de expresión y de participación, no es fácil comprender la trascendencia de la legalización del PCE. Intentamos que interioricen el momento a través de los testimonios de diferentes fuentes⁵⁶. Pueden escuchar un audio donde el periodista Alejo García difunde, de forma dubitativa y entrecortada, la noticia; leer las diversas reacciones de los líderes de todo el espectro político, identificando los sectores que estuvieron a favor y en contra; analizar las portadas de los periódicos con el mismo objetivo, y, finalmente, visionar fragmentos de videos que recogen las manifestaciones de Carrillo, aceptando la bandera bicolor y la monarquía como sistema político del Estado⁵⁷.

✓ ***Sin ira ni rencor: La Ley de Amnistía***

Desde la muerte de Franco, una de las demandas principales de la izquierda española fue la amnistía para los presos políticos. Las Gestoras Pro-Amnistía

⁵⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=A2E6qz7ehRs>.

⁵⁶ <https://bit.ly/2IWS261>

⁵⁷ <http://lahemerotecadelbuitre.com/piezas/sabado-santo-rojo-el-gobierno-suarez-legaliza-el-pce-partido-comunista-espana-santiago-carrillo-alejo-garcia/>.

convocaron múltiples manifestaciones a lo largo de 1976 y 1977, que fueron duramente reprimidas por la policía, dejando sobre el asfalto una docena de muertos y numerosos heridos en diferentes puntos de España. Especialmente virulenta fue la semana pro-amnistía de mayo en el País Vasco.

Figura 37. Masiva manifestación en Valladolid el 10 de agosto de 1977 en favor de la amnistía total (Fuente: El Norte de Castilla).



Hubo que esperar a las primeras Cortes democráticas para que, en octubre, la amnistía total, incluyendo el perdón para todos los delitos de intencionalidad política cometidos desde el inicio de la guerra civil, fuera aprobada. “No venimos con el puñal en la mano” “ni venimos a rascar en el pasado” fueron las palabras de Xabier Arzalluz, diputado por el PNV en las cortes constituyentes.

En la propuesta didáctica, ejemplificamos este espíritu de concordia y “olvido” a través del video⁵⁸ donde Manuel Fraga presenta la conferencia de Santiago Carrillo en el Club Siglo XXI, unos días después de la aprobación de la Ley; de diferentes fotografías de las manifestaciones pro-amnistía; de la canción de Jarcha “Libertad sin ira” y de algunas tiras cómicas publicadas por El País.

El alumnado maneja estos recursos con interés, logrando entender, la mayoría, que el fantasma de la guerra civil estaba muy presente en la mente de los políticos y en el ambiente social. Era necesario superar el odio y el rencor, evitar un nuevo enfrentamiento y construir una democracia en paz. Pero ello no es óbice para que se lamenten de que, actualmente, no se pueda juzgar a algunos de los responsables de la represión franquista todavía vivos, tal como manifiestan en el debate que suscita esta cuestión en el aula. También hemos de reseñar que unos pocos expresan una gran extrañeza y disconformidad con que la amnistía excarcelara a etarras con delitos de sangre.

⁵⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=z7w21yO3Ytc&t=6s>.

✓ ***Esperanza y Alegría: las primeras elecciones democráticas.***

Y llegamos al final de nuestro recorrido: las elecciones democráticas de 1977. En abril, el Consejo de Ministros del día 15 convocó elecciones generales, que se celebraron tres meses después. Hacía más de cuarenta años que los españoles y españolas no ejercían el sufragio universal. La campaña y el día de votación discurrieron sin incidentes de relevancia.

Los estudiantes analizan los carteles publicitarios de los partidos políticos principales y trabajan con los resultados electorales a través de la página web del Congreso de Diputados y de un mapa de España donde se reflejan de forma gráfica, comprendiendo el triunfo de la moderación política. Pero, como en el caso del referéndum, nos interesa, sobre todo, que los estudiantes vivencien el ambiente de esperanzada alegría que reinaba en la calle, ejemplificado en el alto índice de participación y en las largas colas para ejercer el derecho de voto. Para ello utilizamos diferente material fotográfico existente en internet, así como dos videos de corta duración⁵⁹. Además, les instamos a que en casa visionen la película “El disputado voto del Señor Cayo” basada en la novela del mismo nombre de Miguel Delibes.

2.3.2. La figura de Santiago Carrillo: Dossiers 2 y 3

Después del trabajo digital con este primer dossier y con una tipología de fuentes principalmente orales, en una segunda sesión se les proporciona, también en un dossier centrado en acontecimientos relacionados con la figura de Santiago Carrillo, 30 fuentes y testimonios del pasado⁶⁰ caracterizados, la mayoría de ellos, por ser contemporáneos de los hechos a los que se refiere. El objetivo que nos proponemos es el de que puedan analizar y contrastar una información de primera mano encaminada a interpretar el papel del dirigente comunista en la Transición y las causas que explican las decisiones que tomó. Las fuentes que manejan son artículos de prensa, memorias, extractos de discursos, canciones, libros de historia, fotografías, cómics, carteles y mapas.

En la Tabla 16 se sistematiza las fuentes históricas del segundo dossier atendiendo a la naturaleza de las mismas (primaria y secundaria), atendiendo al soporte

⁵⁹ <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-desayunos-de-tve/asi-se-vivieron-elecciones-1977-tve/4065872/>
<http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/nodo-noticiario-especial-dedicado-primeras-elecciones-democracia-15-06-1977/4065125/>.

⁶⁰ ANEXO VII. Dossier 2. Aproximación a las fuentes. ¿Santiago Carrillo, patriota o traidor?

en el que se presentan (escritas o textuales, iconográficas, entrevistas y cartográficas) y finalmente, atendiendo a la temática (sociales y políticas).

Finalizan esta segunda sesión cumplimentando un tercer dossier⁶¹ que les orienta, después del acceso a las fuentes y a una ajustada interpretación y relación de la información que se les proporciona, a cuestionarse las decisiones tomadas por Santiago Carrillo durante la Transición española. Se trata de pasar de una simple “ojeada” pasiva a la observación atenta y activa (Borghi, 2010) de los hechos y decisiones del líder comunista. De forma que tendrán que responder a preguntas relativas a:

- El escenario político y las negociaciones que entre bambalinas tuvieron lugar en la década de los años 70 en España.
- La evolución de la ideología comunista en la década de los setenta: el eurocomunismo.
- Al fuerte rechazo que entre la clase militar española causaba la idea de que los “rojos” (como se llamaba a los comunistas durante la guerra civil) fueran legalizados por el gobierno de Suárez.
- La Ley de Amnistía de 1977, una de las principales reivindicaciones de la izquierda.
- Comentarios diversos sobre Santiago Carrillo, vertidos por diferentes políticos.

Por último, se les plantea una cuestión final con la intención de avalar con argumentos su opinión sobre la idoneidad de las decisiones del Secretario General del Partido Comunista de España (PCE) durante los años de transición política. Es a través de estas informaciones⁶² como podremos valorar el grado de perspectiva histórica de los universitarios de la muestra, en función de si identifican o no los motivos que explican sus actuaciones.

⁶¹ ANEXO VIII. Dossier 3 – Cuestiones y argumentaciones sobre la figura de Santiago Carrillo.

⁶² ANEXO X. Transcripciones en ATLAS. ti de las narrativas de los informantes al dilema que se les plantea sobre Santiago Carrillo.

Tabla 16

DOSSIER 2 – APROXIMACIÓN A LAS FUENTES

<i>FUENTES Y TESTIMONIOS</i>	<i>NATURALEZA</i>	<i>SOPORTE</i>	<i>TEMÁTICA</i>
Fuente 1. <i>Canción de Jarcha, “Libertad sin ira” (Jarcha, 1976)</i>	Primaria	Escrito e iconográfico (letra e imagen de los autores)	Social. ¿Qué demandaba gran parte de la sociedad española?
Fuente 2. <i>Canción de Serrat, “Para la libertad” (Hernández y Serrat, 1972)</i>	Primaria	Escrito e iconográfico (letra e imagen del autor)	Social. ¿Cuáles eran los deseos de la sociedad española en esos años?
Fuente 3. <i>Manifestación por el centro de Valencia en los años 70 (Autor desconocido)</i>	Primaria	Iconográfico	Política. Reclaman el perdón de las penas como medida excepcional para todos los presos condenados, generalmente por delitos políticos
Fuente 4. <i>Carga policial contra manifestantes que tuvo lugar en el Passeig de Sant Joan (Armengol, Barcelona, 1976)</i>	Primaria	Iconográfico	Social/política. Manifestación convocada por la Asamblea de Catalunya bajo el lema “Libertat, amnistía, Estatut d’Autonomia”
Fuente 5. <i>Gran manifestación de la democracia. Publicada en El País el 23 de junio de 1976. (Lucas, Madrid, 22 de junio de 1976)</i>	Primaria	Iconográfico	Social. Manifestación en protesta por la carestía de la vida
Fuente 6. <i>Encuentros con Santiago Carrillo. Me visita el sobrino de Franco en el verano de 1974 (Carrillo, 1993)</i>	Primaria	Escrito, textual	Política. Con este encuentro se descubría el interés por conocer la posición comunista ante la crisis del régimen que se iba a abrir tras la muerte de Franco
Fuente 7. <i>Primer puente a Carrillo a través de un Franco. Extracto de “Todos los hombres del Rey” (Apezarena, 1997)</i>	Secundaria	Escrito, textual	Política. Nicolás Franco en el encuentro con Carrillo le expone que España cuenta con un “ejército perfectamente estructurado”
Fuente 8. <i>Tira cómica. El presidente Suárez saluda a la presidenta del PCE, Dolores Ibárruri, en presencia de S. Carrillo (Peridis, julio de 1977. El País)</i>	Primaria	Iconográfico y textual	Política. Las cortes democráticas inician sus tareas con serenidad y emoción
Fuente 9. <i>Contactos de Carrillo con Berlinguer (Carrillo, 1993)</i>	Primaria	Escrito, textual	Política. Como surge el Eurocomunismo tras la aceptación sin reservas de las reglas democráticas y de la soberanía popular

Fuente 10. Tira cómica. Santiago Carrillo por primera vez en RTVE (Peridis, mayo de 1977. El País)	Primaria	Iconográfico y textual	Política. La conquista de la libertad con el humor
Fuente 11. Encuentro de Berlinguer (PCI), Carrillo (PCT) y Marchais (PCF) (Madrid, 1977)	Primaria	Iconográfico	Política. Los tres dirigentes europeos presentan las líneas fundamentales de la nueva línea del comunismo
Fuente 12. La cumbre eurocomunista de Madrid (Prieto, marzo de 1977. El País)	Primaria	Escrito, textual	Política. La cumbre eurocomunista supone un claro apoyo a la legalización del PCE
Fuente 13. Crítica del “eurocomunismo” (Líster, mayo de 1978. El Mundo)	Primaria	Escrito, textual	Política. Líster critica severamente la opción del PCE hacia el “eurocomunismo”
Fuente 14. Excisión en el Partido Comunista Británico (Cruz, julio de 1977. El País)	Primaria	Escrito, textual	Política. La línea pro-soviética del Partido Comunista Británico se separa de la más “europea”
Fuente 15. El mayor éxito de Carrillo (Sinova, 1995. El Mundo)	Secundaria	Escrito, textual	Política. Carrillo pacta con Suarez aceptar la Monarquía y la bandera bicolor a cambio de que el PCE sea legalizado
Fuente 16. Tira cómica. Los animalillos políticos del humorista (Peridis. Junio de 2007. El País)	Secundaria	Iconográfico y textual	Política. Santiago Carrillo acepta la bandera roja y gualda
Fuente 17. Tira cómica. La metamorfosis de Santiago Carrillo. (Clemente, 1977. La Codorniz)	Primaria	Iconográfico	Política. El PCE es legalizado y Santiago Carrillo tolera y “traga” las premisas de la democracia
Fuente 18. Frase del discurso de S. Carrillo en el pleno del Comité Central del PCE (Madrid, abril de 1977)	Primaria	Escrito, textual	Política. En el mitin del PCE Carrillo se reafirma en la cesión de la bandera republicana
Fuente 19. El nacimiento de Santiago Carrillo en 1977 (Gutiérrez Carbonell, 1977)	Primaria	Iconográfico	Política. Reproducción fotográfica de sátira política que representa a Carrillo en el nacimiento del portal de Belén, como símbolo de la vuelta a la legalidad del Partido Comunista, recibiendo la visita de los Reyes Magos encarnados por Lenin, Mao Tsé Tung y Marx
Fuente 20. Tira cómica. La escala de la impopularidad (Peridis, mayo de 1977. El País)	Primaria	Iconográfico y textual	Política/social. Un mes antes de las primeras elecciones libres desde la Segunda República, una escala de popularidad con los principales líderes políticos
Fuente 21. Interminable comitiva fúnebre a su paso por la Plaza de Colón. (Cerecedo, Madrid 1977)	Primaria	Iconográfico	Política/social. Miles de personas salieron a la calle en silencio para homenajear a los abogados asesinados en el

			despacho de atocha
Fuente 22. <i>Comitiva fúnebre de las víctimas de la matanza de Atocha (Autor desconocido, Madrid 1977)</i>	Primaria	Iconográfico	Política/social. Presencia de Santiago Carrillo, de incognito, en el cortejo fúnebre de los abogados de Atocha
Fuente 23. <i>Portada del Diario 16 (Madrid, 25 de enero de 1977)</i>	Primaria	Escrito e iconográfico	Política. Madrid sobrecogido. Muere la cuarta víctima del salvaje asesinato colectivo de la ultraderecha en Atocha
Fuente 24. <i>Adiós en silencio (Madrid, 27 de enero de 1977. Diario 16)</i>	Primaria	Escrito e iconográfico	Política. Despedida silenciosa de los abogados laboristas asesinados en el atentado de Atocha
Fuente 25. <i>Mapa de las siete fosas que narran la matanza de Paracuellos (Archivo Histórico Nacional en Ruiz, 2012)</i>	Secundaria	Cartográfico	Política. Entre el 7 de noviembre y el 4 de diciembre, con algunas interrupciones, un calculado programa de ejecución en masa se cobró unas 2500 víctimas
Fuente 26. <i>Entrevista a Santiago Carrillo (Sánchez Dragó, Programa Las Noches Blancas de Telemadrid, enero de 2007)</i>	Primaria	Escrito, textual	Política. Fragmento de la entrevista a Carrillo sobre su responsabilidad en las matanzas de Paracuellos
Fuente 27. <i>Paracuellos, una verdad incómoda. (Ruiz, 2015)</i>	Secundaria	Escrito, textual	Política. Santiago Carrillo se negaba a aceptar responsabilidad alguna en las masacres de Paracuellos
Fuente 28. <i>Muerte de S. Carrillo (septiembre de 2012. El Huffpost)</i>	Secundaria	Escrito, textual	Política. En su muerte destacan la labor de S. Carrillo, políticos de Izquierda Unida, el PSOE y el PP
Fuente 29. <i>Entrevista a Paul Preston (abril de 2013. La Vanguardia)</i>	Secundaria	Escrito, textual	Política. El hispanista británico etiqueta a Carrillo como el Stalin español
Fuente 30. <i>Vicenç Navarro (julio de 2013. El diario Público)</i>	Secundaria	Escrito, textual	Política. La historia de Carrillo, con sus luces y sus sombras en la historia del Partido Comunista

2.4. Categorías de análisis y procesamiento de la información

El análisis del contenido de la información obtenida con el dilema que planteamos a los universitarios señala e identifica un personaje que, como apuntan Sant, Pagès, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014), es uno de los elementos clave en las narraciones que requiere de categorías de análisis significativas. Estas nos revelan abundantes datos sobre aspectos interesantes como, por ejemplo, lo que demandaba la sociedad española a la muerte de Franco, o bien cuál fue la reacción de los comunistas ante el atentado de los abogados laboristas en Atocha o, por ejemplo, que es lo que pacta Carrillo con Suárez para que el PCE sea legalizado.

Y para dar sentido a todos estos datos se transcriben con el software ATLAS.Ti en unidades de estudio individuales, correspondientes a cada uno de los participantes de la investigación. Como paso previo a la codificación, y teniendo en cuenta la variable sobre perspectiva histórica que necesitamos para poder establecer una correlación con la *empatía psicológica*, seguimos una codificación (ver Tabla 17) adaptada de los diferentes estadios de progresión de Dickinson y Lee (1978) y Shemilt (1987). Es por ello, que la visión preconcebida o deductiva de estos análisis pasa por identificar las destrezas cognitivas que se observan en las argumentaciones de la población a investigar. Tendremos en cuenta, por tanto, y distinguiremos a aquellos informantes que examinan las circunstancias de un hecho del pasado desde una perspectiva actual (Nivel 1) de los participantes que diferencian claramente la escala de valores del pasado versus las creencias y principios del presente (Nivel 4).

Añadimos que, al respecto de los contenidos históricos sustantivos, la progresión, en este caso con carácter inductivo, sigue una secuencia de los datos que contienen ideas o asuntos relevantes que empiezan en su nivel más a-histórico (Nivel 1) considerando al líder comunista un agente en beneficio de sus propios intereses; en el siguiente nivel (Nivel 2) se entienden sus motivaciones en función de un doble prisma según se trate de los intereses partidistas o los de país; en el tercer nivel (Nivel 3) se comprenden las acciones de nuestro personaje pero que sin ello encuentre amparo explícito en las fuentes trabajadas, en tanto en cuanto que en el siguiente (Nivel 4) alcanzan una comprensión contextualizada con un buen manejo de los testimonios que se les proporcionan.

Tabla 17*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 bajo un doble prisma: benefactor para el país/ traidor para el PCE. Interpretaciones históricas poco definidas, en ocasiones contradictorias. La información que se extrae de las fuentes es muy escasa.

Nivel 3. Empatía histórica simple: Interpretaciones históricas, pero sin argumentación. 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.

2.5. Análisis de los resultados

Los resultados finales de las respuestas de los estudiantes al trabajo con fuentes, donde tenían que enfrentarse al dilema de si fue *Santiago Carrillo un traidor o actuó en beneficio del país*, han sido analizados y clasificados en función de los grados de adopción de *empatía histórica* que hemos descrito anteriormente (ver Figura 37). Tal y como se especifica en los niveles de progresión, los criterios que hemos seguido para establecer esta sistematización se determinan, principalmente, por la interpretación que hacen de los motivos que explican las decisiones tomadas por Santiago Carrillo. 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), la *empatía histórica compleja* (nivel 2) y en último lugar se sitúa la *ausencia de empatía histórica* (nivel 1).

Porcentajes de Adopción de Empatía Histórica

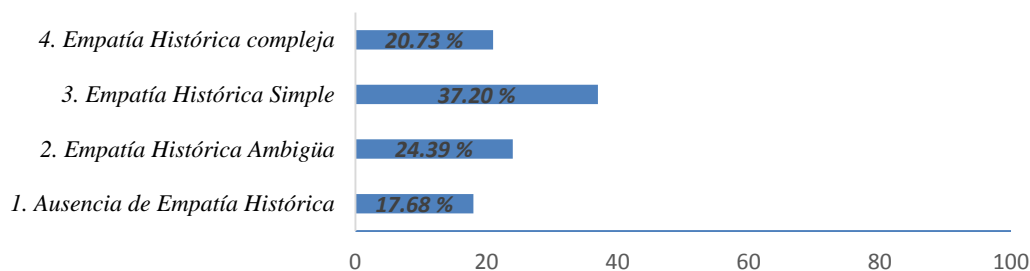


Figura 38. Distribución en porcentajes de la muestra en relación con los niveles de progresión de *empatía histórica*.

2.5.1. Nivel 1. Ausencia de empatía histórica: Santiago Carrillo ¡Traidor!

Este grupo, formado por el 17.68 por ciento del total, está integrado por 8 varones y 21 mujeres que no contestan, no concluyen o definen al personaje como un “traidor al país”, evidenciando una falta de capacidad para adoptar perspectiva histórica y captar la complejidad sociopolítica del proceso de transición hacia la democracia. En primer lugar, dejando a un lado a los seis universitarios que dejan la pregunta en blanco, centramos la atención en aquellos que dicen no sentirse capacitados para opinar. Debemos tener en cuenta que, tal como hemos descrito en el apartado dedicado al proceso de implementación, la recogida de datos fue precedida por unas sesiones dedicadas al estudio del contexto de la Transición, proporcionándoles un volumen no desdeñable de fuentes históricas, una gran parte de las cuales se referían concretamente a la figura de Santiago Carrillo en el periodo transicional.

Si añadimos a estos universitarios los comentarios de una parte de sus compañeros y compañeras que afirman explícitamente que todo depende de la ideología de cada uno, podemos detectar que en estos futuros profesores predomina una concepción epistemológica de la Historia de carácter *selectista*, en el sentido expresado por Maggioni, VanSledright y Alexander (2009). Esta forma de entender la ciencia histórica supone una resistencia relativista a la complejidad de fuentes y testimonios acerca del pasado. Los siguientes ejemplos son una muestra de ello:

- *Creo que es más complicado de lo que parece y no tengo sentido crítico para opinar acerca de la persona de Santiago Carrillo [IM, 102].*

- *Yo no estoy a favor de la figura de Santiago Carrillo, pero yo creo que depende de cómo lo mires, fue un traidor y para otros, salvó al país de una causa y un suceso [sic] que podía haber perdurado [IM, 145].*
- *Puede haber muchas opiniones, que no fue bueno y fue un traidor para España, o que realmente todo lo que hizo fue para beneficio de España [IF, 146].*
- *Personalmente, no me creo en una posición adecuada para contestar a esta pregunta debido a que no cuento con la información suficiente. Aun así, esta persona como muchas otras me provoca sentimientos encontrados ya que estoy totalmente de acuerdo y radicalmente en desacuerdo con algunas de sus acciones [IM, 108].*

En algún caso, como el que insertamos a continuación, una percepción ajustada de las informaciones diferenciadas contenidas en las fuentes trabajadas, no parece contribuir a favorecer una interpretación valorativa y crítica:

- *A partir de las reflexiones que se muestran en el anexo, podemos afirmar que existe una diversidad de opiniones en cuanto a la actuación política de este personaje, en función de la tendencia política que tenga la persona que las escribe. Por citar algunos ejemplos, Felipe González consideraba que Santiago Carrillo tenía [sic] un servicio de Estado, mientras que Paul Preston, en la entrevista que concedió a la Vanguardia, comentó que, aunque algunas de las actuaciones de Carrillo contribuyeran a la Transición, estas no fueron desinteresadas, sino que estuvieron motivadas por la ambición y la búsqueda del beneficio propio [IF, 51].*

Estas concepciones sobre la Historia no deberían extrañarnos, pues en un estudio realizado con futuros profesores de Primaria se detectó que una parte importante de estos universitarios concebían la Historia desde supuestos relativistas (Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2017), mostrando una reacción ingenua y simplista a la complejidad de la interpretación del pasado, articulado siempre sobre una multiplicidad de visiones y testimonios.

Centrándonos en los que sí emitieron una interpretación del rol jugado por el presidente del partido comunista de España, podemos identificar como denominador común el que todos consideran a Santiago Carrillo un traidor. Le califican como un ser ambicioso, ambiguo, camaleónico que actuó tomando decisiones en su propio beneficio,

si bien algunos de ellos reconocen (no sin ciertas contradicciones) que en esa búsqueda por el interés individual confluyó el beneficio del país o, al menos, beneficios para la clase obrera. Sirva de muestra lo que dicen estos estudiantes:

- *Actuó en beneficio propio que muchas veces coincidió con el beneficio del país [IM, 12].*
- *[...] solo buscaba su beneficio y la manera que encontró fue buscar la democracia para poder defender a los trabajadores [IF, 60].*
- *Fue un político neutral que mostraba una gran capacidad de adaptación en cuanto a los hechos que iban sucediendo en España. Apoyando en ocasiones a un bando y en ocasiones a otro, mostró su ambigüedad, tomando decisiones en su propio beneficio [IM, 39].*
- *Considero que Santiago Carrillo era un traidor y no actuó en beneficio del país, aunque intentó ayudar a la sociedad, también considero que muchas de las cosas que hacía por ayudar a la clase obrera era por beneficio propio, era ambicioso, aunque sí ayudó a la sociedad [IF, 54].*

Esta selección de ejemplos nos permite visualizar que estos jóvenes no verbalizan con argumentos y razones el importante rol jugado por Carrillo en la llegada de la democracia en España. En general exponen su postura de una manera breve y concisa, sin explicar y sin contextualizar. Ciertamente, les resulta complicado entender el difícil proceso que estaba viviendo el país tras la muerte del dictador, donde las posiciones del Gobierno y de la oposición se interponían continuamente. El primero parecía actuar con freno esperando las demandas de los ciudadanos, y la segunda, representada por la izquierda clandestina, los sectores militares y de ultraderecha, no creía, por motivos diferentes, que el cambio pudiera ser posible (Soto, 1998; Tusell, 1999).

Algunos informantes centran sus críticas en la “traición” que, a su juicio, realizó a la clase trabajadora, acusándole de recortar los derechos de los trabajadores o de abandonar la ideología comunista, sin que sean capaces de justificar con datos estas aseveraciones:

- *En mi opinión, Carrillo es un traidor ya que traicionó a la clase obrera y recortó sistemáticamente los derechos de todos los trabajadores [IF, 8].*

- [...] Desde mi punto de vista, creo que fue un traidor y por decirlo así, el mayor traidor a la clase obrera del Estado Español. Fue una figura importante, que lo confirmó como un papel nefasto que hacía [sic] en el partido obrero al que pertenecía [IF, 163].

De hecho, los estudiantes agrupados en este nivel apenas hacen alusiones a las fuentes y acontecimientos trabajados en el dossier y, en los dos únicos casos que lo hacen, son para referirse a sucesos de la biografía del personaje en relación con la Guerra Civil, aunque con un sentido bien distinto:

- [...] pienso que es un traidor por los pactos que realizaba de asesinatos a personas que se encontraban encarceladas, pero por otra parte lo realizaba porque era el líder de la oposición antifranquista y lo hacía por el beneficio del país [IM, 81].
- [...]Este fue el facilitador de Paracuellos y fue acusado de las muertes que hubo por eso le afectó personalmente. Desde mi punto de vista, creo que fue un traidor y por decirlo así, el mayor traidor a la clase obrera del Estado Español. Fue una figura importante, que lo confirmó como un papel nefasto que hacía en el partido obrero al que pertenecía [IF, 163].

Ambos jóvenes aluden a la responsabilidad de Santiago Carrillo en las matanzas de Paracuellos como responsable de Orden Público de la Junta de Defensa Nacional, creada por Largo Caballero para la defensa de Madrid en 1936. En la propuesta de trabajo se insertó la información relativa a estos sucesos como parte de su biografía y con la intencionalidad de que los estudiantes comprendieran a qué se referían algunas de las opiniones críticas hacia su figura. Pero, obviamente, no les pedíamos que “juzgaran” el papel de Carrillo durante la Guerra Civil española, sino de valorar su rol en los pactos y consensos tras la muerte de Franco.

Y, en este sentido, se observa una notable diferencia entre los dos universitarios. En el primer caso, un varón, le califica de traidor por unos supuestos “pactos” para favorecer los asesinatos de los encarcelados (de los que nada se dice, porque nada se puede decir, en las fuentes del dossier) y, al mismo tiempo, parece justificar estas “sacas” en función de la lucha contra Franco y en beneficio del país, demostrando una confusión histórica profunda con la primera afirmación y una falta de ética en la segunda. Por el contrario, el segundo informante, una mujer, alude a que la

responsabilidad política sobre lo sucedido en Paracuellos y Torrejón de Ardoz persiguió al dirigente comunista hasta su muerte, desde de su llegada a España en 1976, condicionando sus actuaciones en la Transición y convirtiéndole en el mayor traidor de la clase obrera.

Y, por último, no falta quien emite una valoración sobre el político fundamentada no en el rol ejercido a la muerte de Franco, tal como se les había pedido, sino de nuevo en la Guerra Civil. No se percatan de su ubicación en el periodo de la transición a la democracia y le responsabilizan de la victoria franquista en la contienda bélica:

- *Considero que Santiago Carrillo sí perjudicó en cierta manera los intereses de España. Mientras era el mayor responsable del PCE, miró más por seguir con una política fuerte dictada por otros partidos comunistas como los rusos. Fueron estas políticas las que finalmente influyeron en la derrota republicana e instauraron la dictadura franquista. Carrillo huyó de España en 1939 pero la clase obrera, votante de su partido, tuvo que sufrir sus decisiones” [IF, 134].*

En definitiva, este grupo de estudiantes se caracteriza por una falta de capacidad para el manejo de las fuentes de información histórica que se les ha suministrado, lo que les dificulta una perspectiva histórica adecuada. Sus interpretaciones sobre la figura de Santiago Carrillo en el periodo transicional no pasan de ser meras opiniones sin argumentación, en muchos casos contradictorias y en otras anacrónicas. Algunas dejan entrever contenido ideológico y otras un desconocimiento, no solo de nuestro pasado, si no de la situación política actual española, como le sucede a la siguiente alumna cuando dice:

- *Los actos beneficiosos para el país, fue [sic] en parte por beneficio suyo propio, pero lo que cuenta es que hoy el PSOE es mejor, con otros ideales y que el comunismo ya no existe” [IF, 103].*

Probablemente, los años de clandestinidad del comunismo en España durante la dictadura y, ya en democracia la tendencia de signo moderado de los resultados de las elecciones generales desde 1977 hasta las del presente año, hagan creer a esta

informante la inexistencia de un partido, que tuvo como mejores resultados, 23 escaños en las elecciones de 1979. Sin olvidar que, desde 1986 se presenta a las elecciones como parte de Izquierda Unida y, más recientemente, dentro de las coaliciones de Unidas Podemos. De hecho, como apuntaría Pablo Castellano, el tiempo demostró que cuando deja de tener sentido “eso del antifranquismo”, crecía el número de afiliados a la socialdemocracia y descendía la militancia comunista (Castellano, 1995). El miedo y preocupación del PSOE por la capacidad de convocatoria en las movilizaciones que promovía el PCE, tanto en los medios obreros como en otros de índole profesional y cultural (Gallego, 2008) durante esos primeros años posfranquismo, se disipó en las urnas.

2.5.2. Nivel 2. Empatía histórica ambigua: ¡Traidor para el partido/benefactor para el país!

La gran mayoría de los participantes que integran el nivel dos de *empatía histórica* (24.39 por ciento del total, distribuidos entre 31 mujeres y 9 varones) perciben al personaje bajo el doble prisma de la traición y la lealtad; dicotomía que caracterizan, principalmente, con la traición a su partido por las concesiones que tuvo que hacer como líder de la oposición antifranquista y, la lealtad a España al anteponer el bien del país a sus propios principios. En este sentido, y de manera expresa, son muchos los informantes que hacen declaraciones de ese tipo, generalmente muy simples, pero entre las que también encontramos algunas más elaboradas donde se mencionan aspectos trabajados en las fuentes.

En una de las caras de la moneda, las frases más repetidas para explicar la conducta de Carrillo se resumen en frases como “actuó en beneficio del país”, “actuó en pro de España”, o “hizo lo que era mejor para España”. La mayoría resalta su función para acabar con la dictadura franquista y conseguir un régimen democrático completo, tal como expresan los siguientes informantes:

- [...] “*aceptó la democracia por salvar a España* [IF, 55].
- *Actuó en beneficio del país porque ayudó a la transición a la democracia*” [...] [IF, 68].

- *Pienso que Santiago Carrillo actuó en beneficio del país porque hizo que España saliera de la dictadura y se instaurara una democracia [...] [IF, 80].*
- *[...] “hizo lo que creyó mejor para su causa en la transición a la democracia [IF, 132].*
- *Actuó en beneficio del país porque consiguió cosas gracias a su lucha [IF, 133].*
- *[...] fue en beneficio del país ya que gracias a su lucha consiguió cambios [IF, 138].*

Como podemos ver, los universitarios de este grupo entienden que las decisiones de Carrillo no las realizó en beneficio propio, como opinan los del grupo anterior, sino que fueron tomadas en razón del contexto, facilitando el proceso de transición a la democracia y constituyendo un beneficio para España.

El éxito de tamaña empresa no hubiera sido posible sin el carácter conciliador y negociador de Santiago Carrillo. Los pactos a los que llegó con Adolfo Suárez son mencionados de forma explícita solo por dos estudiantes de este nivel, si bien el contenido de lo que se negoció sí forma parte de las explicaciones de los informantes cuando abordan **la otra cara de la moneda**, las concesiones realizadas, que son interpretadas como “traición” al partido comunista y, en algunos casos, como el fin del propio partido.

La aceptación del sistema monárquico y los símbolos del Estado constituyen la mayor parte de las referencias señaladas por los estudiantes como ejemplo de la “traición” ideológica, siendo solo dos, como analizaremos más adelante, los que señalan las contrapartidas que el Partido Comunista de España obtuvo de ello:

- *Traicionó a su partido y al pueblo aceptando los acuerdos con Suárez y contradiciendo sus ideas para apoyar a la derecha [IF, 67].*
- *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 sin consultárselo [IF, 62].*
- *En mi opinión fue un traidor hacia el partido comunista al aceptar la monarquía, pero también es verdad que hizo mucho porque España pudiese tener una democracia por lo que actuó en beneficio del país y eso es muy importante [IF, 74].*

- *[...], se le puede considerar traidor al modelo comunista, por no seguir lo establecido por la URSS y aceptar las propuestas de A. Suárez y velar por introducirse en el proyecto de transición hacia la democracia [IF, 98].*
- *Se puede decir que con respecto a su partido político (partido comunista) sí que fue un traidor ya que dialogó con Franco [sobrino], aceptó la bandera bicolor o contribuyó a la monarquía. Su partido estaba más en consonancia con las ideas republicanas. Con respecto a España lo que hizo fue ayudar a establecer la democracia y el sufragio popular [IF, 164].*

Evidentemente, el éxito de la sustitución del sistema dictatorial al democrático pivotó en la articulación de pactos y acuerdos. Y es que Carrillo tenía muy claro que lo importante no era la forma de gobierno sino que lo fundamental era salir de la dictadura (Apezarena, 1997; Bardavío, 1995), tal como explicó en la entrevista realizada por Nicolás Franco (sobrino del jefe del Estado) por encargo del entonces Príncipe de España con la finalidad de sondear a toda la clase política (desde el Movimiento hasta el comunismo representado por Carrillo) acerca del sistema político futuro tras la muerte del Dictador. En la reunión, que se celebró en secreto en un restaurante de París en agosto de 1974, entre otros aspectos, conversan sobre cómo percibe Santiago Carrillo la Monarquía y cómo cree que debe configurarse. A este respecto, él, que había abandonado toda idea de derribar al régimen por la fuerza, afirmarí­a en sus memorias que Suárez no conocía de verdad al PC y que la disyuntiva no era monarquía o república sino dictadura o democracia (Carrillo, 1993).

El deseo popular de cambio que se vivía en la España de entonces, se reflejaba también entre la clase política que, con intereses muy diferentes, tuvo que hacer concesiones, como fue el caso de Santiago Carrillo, en un momento de crispación social y política. La sociedad española que tenía en su memoria los años de terror de la guerra, temía un nuevo conflicto civil y solo quería la transformación de la dictadura en un régimen democrático. El escritor José Luis de Vilallonga (1999), que había formado parte de las filas del bando sublevado, llegaría a manifestar al rey don Juan Carlos, que hombres como él y como Adolfo Suárez, que no habían participado en la guerra, son los que podían ayudar a olvidar el pasado. De hecho, el tándem formado por el Rey y el Presidente del gobierno fue decisivo para ir avanzando en ausencia de un programa preciso.

Por otro lado, llama la atención que, si bien son mayoría los estudiantes que aluden a las concesiones realizadas por Santiago Carrillo, curiosamente son muy pocos los que enuncian alguna ventaja para la izquierda comunista. Solo dos futuros profesores incluyen en su argumentario la idea de que, si hizo cesiones, fue para conseguir la legalización del PCE y la visibilidad de la izquierda española en el nuevo juego democrático:

- *Por una parte, fue en beneficio del país ya que gracias a su lucha consiguió cambios, pero después fue un traidor ya que traicionó sus ideales para que legalizaran el partido comunista [IF, 138].*
- *Actuó en beneficio del país porque consiguió cosas gracias a su lucha, pero también fue un traidor. Traicionó a sus ideales para poder conseguir la legalización del partido comunista. Además de traicionar en ese momento al país [IF, 133].*

La legalización del Partido Comunista de España fue uno de los asuntos más espinosos en el duro camino emprendido por Adolfo Suárez para adaptación de las estructuras políticas españolas a los parámetros de las democracias occidentales. Los comunistas habían sido enemigos encarnizados del bando franquista en la fratricida contienda, treinta y cinco años atrás, y especialmente el sector militar seguía viendo a los comunistas con gran recelo y, por tanto, su vuelta era considerada como una revancha de la Historia. Había miedo al “ruido de sables”, esto es a una sublevación militar (como más tarde sucedería), pero también se era consciente de que no habría verdadera democracia si no se legalizaban “todos” los partidos políticos, pero para aquellos sectores más radicales del franquismo, los “rojos” eran el otro bando de la Guerra Civil, enemigos contra los que se habían peleado en una guerra fratricida.

Pero, encima de la mesa de los acuerdos no solo estuvo la legalización del partido, también la amnistía para los represaliados políticos de la dictadura fue una de las principales cartas de la baraja. Sin embargo, solo dos universitarios de este grupo aluden a esta cuestión (que analizaremos con más detenimiento en las interpretaciones del cuarto nivel donde las alusiones a la amnistía son más numerosas), a pesar de haber trabajado sobre ella en las sesiones de contextualización histórica, mediante imágenes de las movilizaciones y de la fuerte represión policial consecuyente:

- *Una mezcla de ambas, ya que veló por el país y actuó con buenas formas buscando la amnistía, pero esto al fin y al cabo fue por beneficio personal [IF, 96].*
- *Por una parte, pienso que al ceder en algunas cuestiones como la aceptación de la monarquía y de la bandera bicolor, que eran símbolos de derecha, fue un traidor [...]. Pero, por otra parte [...] benefició de forma notable a los habitantes españoles al favorecer la transición a la democracia tan esperada. Con la amnistía que pedía a los dos bandos rivalizados en la Guerra Civil, consiguió que [en] esta Transición no [hubiera] venganza por parte de ninguno [IF, 162].*

En ambos casos la amnistía es percibida como algo positivo, pero mientras que para el primer informante Carrillo la defiende por interés personal, para el segundo se trata de una fórmula imprescindible para la reconciliación entre los españoles. Una visión diferente a la que la ha tildado de “pacto de olvido y de silencio”, “de amnesia colectiva” adoptada con el fin de no correr riesgos y evitar nuevos enfrentamientos (Mateos, 2007). Pero en palabras de Santos Juliá:

Habría que acabar de una buena vez con la falacia de que hemos vivido sometidos a una tiranía del silencio, de la inexistencia de un espacio público para hablar de todo esto. Cuando hoy se dice que es preciso “combatir el olvido”, “recuperar la memoria”, del exilio, de los muertos, de la guerra, porque la Historia oficial los ha silenciado, porque han quedado excluidos de la memoria, se ignora que las publicaciones sobre todos esos asuntos comenzaron en España enseguida que murió Franco y alcanzan hoy cantidades abrumadoras. (2003, p.112)

Y es que, a pesar de que efectivamente las publicaciones e investigaciones realizadas son abundantes, el problema no ha terminado de formar parte de una percepción colectiva sobre el pasado (Rodrigo, 2011) y la sociedad sigue demandando una reparación colectiva de las víctimas.

Por otro lado, además de las acusaciones de traición al partido comunista, también están, aunque minoritarias, aquellas que, aun entendiendo el rol que desempeñó el líder comunista en el difícil período de restauración de la democracia, resucitan “las culpas” de Paracuellos:

- *[...] fue un poco traidor a la hora de la “matanza” que hizo en Paracuellos y de que matase a los presos, ya que estos con todos los*

saberes que tenían se los podían haber llevado los diferentes partidos opuestos a este caso [sic] [IF, 43].

- *[...] creo que se equivocó firmando el pacto de las matanzas de Paracuellos [sic] [IF, 59].*
- *[...] tuvo acciones no muy positivas hacia España pues se carga las matanzas de Paracuellos [sic] [IF, 76].*
- *[...], es cierto que en el caso de Paracuellos, al ser miembro de la Junta Nacional es muy difícil no echarle la culpa de ser un gran responsable de esta catástrofe y, por tanto, haber traicionado al país al no intentar salvar las vidas de quienes murieron simplemente por el hecho de ser de una idea política contraria [IF, 141].*

Es de destacar, que, en lo que concierne a la responsabilidad de Santiago Carrillo en las matanzas de Paracuellos, los informantes solo trabajaron con tres fuentes, con el objetivo de que comprendieran algunas de las críticas realizadas a Carrillo. Y, sin embargo, a pesar de la escasa información, rememoran estos sucesos (de una manera realmente deficiente), hasta el punto de relacionar la pregunta que se les plantea con estas matanzas y no, con la batalla política que se lidió durante los meses previos a la llegada de la democracia.

También minoritarias pero muy interesantes de analizar son las explicaciones de los estudiantes que le acusan de traidor por abandonar el comunismo:

- *[...] en la Guerra Civil hubo miles de familias que murieron por las creencias comunistas y, Santiago Carrillo pareció ignorar este hecho cuando anexionó [sic] el partido comunista a la democracia española, dejando de lado toda creencia comunista, que, de haber seguido, no habría participado como lo hizo en la democracia [IF, 95].*
- *En ocasiones Carrillo fue una persona que actuó a favor del país ya que trató de buscar el paso a la democracia, pero para la gente del PC puede ser un traidor ya que se alejó de las principales corrientes del comunismo [IF, 136].*

La primera participante, cuando declara que Santiago Carrillo *deja de lado toda creencia comunista*, no se percata de que el líder no está abandonando la ideología comunista. Lo que está abandonando es la vía revolucionaria como método de implantación de los ideales comunistas. En palabras de Ferrán Gallego (2008) se trataba

de un “reajuste estratégico que el partido estaba asumiendo con una gran naturalidad, sin que se produjeran debates crispados en aquel momento, que quedaron aplazados hasta después de los repetidos fracasos electorales del partido” (p 345).

Y es que las características socio-económicas y el nivel de vida alcanzado en los países occidentales, entre los que se encontraba España, hacían difícil la continuidad de la línea estalinista. La aceptación del pluripartidismo y la vía parlamentaria de los partidos comunistas francés, italiano y español, encuadrados en lo que se ha denominado “eurocomunismo” fue la fórmula elegida. La elección de esta vía autónoma no es una decisión personal de Carrillo (Hernández-Sánchez, 2012), sino un proceso para el que el PCE, con su propuesta de Reconciliación Nacional y su alejamiento progresivo de Moscú, venía preparándose desde hacía tiempo y que se saldaron con pequeñas escisiones o la expulsión de los disidentes (Soto, 1998).

Las renunciaciones que Santiago Carrillo realizó son posteriores a la elección de esta vía más colaboradora. Las cesiones se acometieron en un momento de la política española que, para pasar a ser democrática, necesitaba de los partidos políticos y de su legalización. El PCE presidido por Santiago Carrillo era en aquellos momentos, y siguió siendo, el de mayor implantación en España.

Y para finalizar, debemos detenernos en unas pocas voces críticas que, más bien desde posiciones ingenuas y una falta de comprensión del contexto social español, le achacan no haber ejercido acciones revolucionarias para, en lugar de aceptar el sistema democrático, haber implantado el comunismo:

- *[...] traicionó a su país porque fue cediendo en cosas que hubiese que haber peleado para poner por delante a la clase trabajadora y no los intereses del grupo minoritario que tenía el poder y el manejo de la economía [IF, 129].*
- *Santiago Carrillo dejó sus ideologías y aceptó la democracia por salvar a España, se jugó su vida por la unión de todos hacia una democracia. Para los simpatizantes del comunismo, fue un traidor ya que hizo lo contrario a lo que pensaba, en vez de implantar el comunismo, aceptó la democracia [IF, 55].*

Como ha sido señalado, el comunismo no podía ser una fuerza política relevante. “La democracia y el comunismo llegan a la sociedad española cuando ésta está a punto

de transformarse en una sociedad poscomunista” (Pérez-Royo, 1996, p.212). Los fracasos electorales en las sucesivas convocatorias a las urnas, han demostrado su carácter minoritario entre la población española.

En síntesis, el doble prisma con el que interpretan al líder comunista junto con la escasez de argumentaciones, nos hacen reafirmarnos en su limitada capacidad para comprender de manera holística las circunstancias contextuales de un proyecto político. Porque, tal como expresa uno de los estudiantes, contradiciéndose a sí mismo, la acción de Santiago Carrillo aseguró la supervivencia del partido, le confirió visibilidad y le otorgó un papel destacado en los inicios de la Transición.

- *Yo creo que en parte fue un traidor a los ideales del comunismo, sin embargo, creo que actuó por el bien de España, buscando el bien de España, buscando el bien de los trabajadores. Tomó decisiones y vías que asegurasen la supervivencia de su partido y un futuro para los españoles [IM, 57].*

A este respecto, Carrillo declararía en sus Memorias que, desde hacía años, llevaban preparando al partido para esta situación y que en este período era necesario pasar de planteamientos políticos teóricos a prácticos. Era el momento de conectar con los que hasta ayer fueron enemigos con la finalidad de “milimetrar las concesiones” y poder así desencadenar el cambio (Carrillo, 1993). Transformación que recientemente habían vivido las dictaduras vecinas de Portugal y Grecia, por lo que el régimen español aparecía en Europa como un anacronismo aborrecido (Carr & Fusi, 1979). De hecho, ningún Jefe de Estado europeo asistió al funeral de Franco, y solo días después, en la ceremonia de coronación de Juan Carlos, príncipes, jefes de estado y representantes de la nobleza europea acudieron a la coronación con sus mejores galas. No parecía, por tanto, que Europa quisiera legitimar a la Monarquía española, si esta no avanzaba en paralelo con un proceso de democratización.

2.5.3. Nivel 3. Empatía histórica simple: Carrillo figura clave de la Transición

Los integrantes de este grupo constituyen el 37.20 por ciento de los participantes (22 varones y 39 mujeres) y son el grupo más mayoritario del alumnado. 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. Así lo expresan esta selección de estudiantes:

- *[...] hizo lo necesario para facilitar el tránsito de España a la democracia [IF, 18].*
- *[...] ayudó a que la Transición española hacia la democracia fuera más rápida [IF, 26].*
- *[...] A pesar de haber sido un personaje presentado como enemigo de la patria, hizo lo necesario para facilitar el tránsito de España a la Democracia [IF, 48].*
- *[...] Santiago Carrillo actuó en beneficio del país porque hizo que España saliera de la dictadura y se instaurara una democracia [IF, 80].*
- *[...] las acciones que realizó las hizo en beneficio del país y de la democracia [IF, 88].*
- *Creo que su papel no era nada fácil y actuó de la mejor forma posible para el país [IM, 105].*
- *Actuó en beneficio del país ya que quería acabar con la dictadura franquista [IM, 122].*
- *Hizo lo que tenía que hacer pensando en el bien de España [IM, 148].*

Ahora bien, en contraste con los futuros profesores del 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 clase trabajadora, tal como reflejan los siguientes futuros profesores:

- *Santiago Carrillo, creemos que actuó de la mejor forma posible para beneficio de la izquierda española. Puede que realizara unas cosas más dudosas que otras, pero creemos que siempre lo hizo en beneficio de los trabajadores defendiendo sus ideas [IF, 5].*

- *Santiago Carrillo, a pesar de sus defectos o de actuaciones no correctas, luchó por la democracia y fue una figura relevante ante la oposición al franquismo. Creo que sí que actuó en beneficio del país, tomando decisiones que él pensaba que era mejor para la clase trabajadora, aunque no todos estuvieran de acuerdo [IF, 82].*
- *En mi opinión creo que Santiago Carrillo siempre actuó en beneficio de la clase trabajadora a pesar de que en ciertas situaciones tomara decisiones que no fueron del todo correctas [IM, 94].*
- *En mi opinión considero que, aunque mucha gente le considera un traidor y que su forma de actuar no fue la más adecuada, también hizo muchas cosas buenas y ayudó a la clase trabajadora española y fue decisivo a la hora de la democracia en España [IM, 104].*
- *Santiago Carrillo fue un político dedicado y comprometido con su gobierno y partido político, buscando una mejora en el sistema de clases obreras en España y apoyando la democracia política frente al franquismo y la ultraderecha. Si es cierto que cometió errores, algunos forzados por la situación política del momento, pero en general actuó según sus ideales y sus compromisos. “Si hay que recordar la república y el compromiso con la democracia hay que recordar a Santiago Carrillo” [IM, 120].*

El líder del PCE ya no es representado como una especie de filántropo, amante de la libertad, que renuncia a su ideario en aras de la democracia y el bien común, como era visto en el grupo anterior donde no se detenían en reflexionar sobre las contrapartidas obtenidas y sobre la incoherencia de adjudicar estas afirmaciones al presidente de un partido comunista

A esto hay que añadir, según relata Javier Tusell (1996), que, en la explicación que Suárez proporciona sobre los principales problemas en el camino hacia la democracia, además de las “policías paralelas” y de la prensa, expresa las grandes dificultades que el Ejército planteaba a que el PCE fuera legalizado y admitido en el juego político. Sin embargo, el cruce de negociaciones secretas entre Adolfo Suárez y Santiago Carrillo junto con la reacción pacífica del Partido Comunista en el entierro de los asesinados en Atocha, fueron cuestiones clave en la legalización del partido. El Gobierno aprovecharía las vacaciones de Semana Santa y el 9 de abril de 1977, sábado santo, legalizó, tras más de 40 años de clandestinidad, el Partido Comunista de España. Se había logrado un objetivo histórico, aunque, como declararía años después el

dirigente comunista, ese día administraron la victoria con prudencia para no crear más problemas a Adolfo Suárez (Carrillo, 1993).

La legalización del PCE como objetivo fundamental de las decisiones de Santiago Carrillo es recogido de manera diáfana por una buena parte de estos estudiantes, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

- *Consideramos que, a pesar de todo, Carrillo actuó en beneficio del país por lo que no lo consideramos ningún traidor. Gracias a Carrillo, el PCE entró en democracia y ayudó a que la Transición española hacia la democracia fuera más rápida [IF, 26].*
- *Creo que, aunque sus ideales puedan ser diferentes a los míos o a los actuales, siempre miró por la instauración de la democracia, algo necesario en España. Y, aun así, siempre persiguió la legalización de su partido político, aunque sus métodos no fueran del todo correctos, pero ni los de derechas han actuado del todo correctamente, ni ninguna figura política ha hecho todo correctamente. No fue un traidor y sí actuó en beneficio del país [IF, 112].*
- *En mi opinión, Santiago Carrillo actuó en beneficio del país, aunque para ello tuvo que aceptar diferentes cosas para conseguir el objetivo de la legalización del Partido Comunista Español (PCE) como la aceptación de la monarquía y la aceptación de la bandera bicolor, aunque esto no estuviera bien visto por el comunismo [IF, 71].*
- *Santiago Carrillo, una de las figuras claves del Partido Comunista Español, quería que legalizaran 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, por tanto, no fue un traidor. De tal manera que traiciona un poco a sus ideales para intentar conseguir lo que quería, siendo así, no me parece traición [IF, 127].*

Y es que, como dicen estos dos últimos informantes, todos entienden, lo digan explícitamente o no, que esta empresa no se puede llevar adelante sin realizar concesiones y aceptar la monarquía como sistema político del Estado. Carrillo cedió porque de otra manera hubiera quedado aislado y fuera del juego democrático (Centenera, 2013). Sin embargo, esto no es visto por estos informantes como una “traición”, como sucedía en los universitarios del nivel anterior, sino más bien como un mal menor que permitió la supervivencia del partido. Así por ejemplo declaran que:

- *Aunque muchas personas puedan llegar a discrepar con Santiago Carrillo, no cabe duda de que facilitó el tránsito de España a la democracia aceptando la monarquía, que era una herencia de Franco, y la bandera bicolor [IM, 155].*
- *Santiago Carrillo actuó en beneficio del país ya que realizó dos principales acciones, una, aceptar la monarquía, y otra, aceptar la bandera bicolor. A pesar de haber sido un personaje representado como enemigo de la patria, hizo lo necesario para facilitar el tránsito de España a la Democracia [IF, 18].*
- *Santiago Carrillo quería representar a la ideología de izquierdas en el gobierno de España. Para poder conseguir esto y que la población dejara atrás las malas ideas que tenían acerca del comunismo tuvo que hacer algunos cambios fundamentales, como aceptar una monarquía y la alternancia en el Gobierno. Creo que las acciones que realizó las hizo en beneficio del país y de la democracia, aunque a veces fueron en contra de su propio pensamiento [IF, 88].*
- *[...] es difícil que un comunista baje la cabeza y acepte cambios en su partido. Pero esto permitió que sobreviviera, pero sobre todo que su partido realizara cambios en España apoyando una democracia y realizando un cambio fundamental en el país [IM, 101].*

Cuando Carrillo publica su obra “Eurocomunismo y Estado” deja claro su convencimiento de que el comunismo soviético camina hacia su disolución y que es necesario buscar nuevas fórmulas para que los planteamientos marxistas puedan sobrevivir. Tal como cuenta en sus Memorias (Carrillo, 1993) “la aceptación de que el socialismo debería consistir en un desarrollo y profundización de la democracia y de los derechos humanos en el más amplio sentido, demandaban también un enfoque crítico del socialismo real” (p.661). En otra parte de su relato autobiográfico comenta cómo en aquellos momentos ningún partido era favorable a cambiar la forma de gobierno, conscientes de que los “ultras” eran aún muy poderosos y solo el rey podía mantenerlos a raya, de manera que pudiera instaurarse una democracia real.

Esta actitud prudente y conciliadora durante todo el proceso democratizador que España comienza a vivir tras la muerte de Franco, le granjeó la admiración del rey don Juan Carlos I y de Suárez. De ahí que, el rey emérito llegara a afirmar, “los españoles le deben un gran favor a don Santiago” (Apezarena, 1997, p. 330). Y en una línea

semejante varios futuros profesores de primaria elogian su capacidad para el diálogo y para llegar a acuerdos, siendo digno de resaltar, por su candidez, el primer informante que enfatiza su capacidad para entenderse ¡hasta con sus adversarios políticos!:

- *Yo creo, que Santiago Carrillo fue un beneficio para el país sin ninguna duda, aunque en algunos casos lo hiciera en función de su partido político. Fue uno de los que más ayudó a que se consiguiera la democracia española, haciendo negociaciones hasta con los que no tenían ni siquiera los mismos ideales políticos. Aunque algunos opinen que Carrillo actuó en beneficio personal, en mi opinión creo que hizo lo mejor para el país de un modo desinteresado, llevándole a tener bastantes problemas [IF, 113].*
- *Santiago Carrillo actuó en beneficio del país ya que consiguió que fuéramos capaces de entendernos, luchó por los derechos de los trabajadores, la libertad y la igualdad, puede que en algún caso renunciara a sus ideales de izquierda, pero no por ello fue un traidor, ya que consiguió grandes cosas en España y con eso es con lo que debemos quedarnos [IF, 143].*
- *Gracias a él se llegó a un acuerdo entre partidos y fue un personaje clave para la transición a la democracia. Miraba por el bien de la clase obrera y de su partido y se adaptaba a la realidad, no tenía ideas fantasiosas que no se pudieran llevar a cabo, como puede ser el caso de algunos de los partidos actuales [IM, 33].*

No obstante, no faltan quienes le recriminan sus actuaciones durante la Guerra Civil y le afean su implicación en las “sacas” de la cárcel Modelo, pero en contraste con las referencias realizadas por los del primer y segundo nivel, aquí distinguen con nitidez las dos épocas, las dos actuaciones y los dos roles desempeñados, claramente diferentes. Le achacan “no hacerse responsable de las matanzas de Paracuellos” [IF, 21] y [IF, 22], constituyendo un “mancha que oscurece su trabajo por la democracia” [IM, 126], pero sin llegar al extremo de calificar de traidor a España a un hombre que ayudó tanto al proceso de Transición española [IF, 144]. Efectivamente, Carrillo siempre eludió su conocimiento y responsabilidad en las ejecuciones masivas durante la batalla de Madrid. En su libro de Memorias (1993) explica la necesidad de evacuar la cárcel ante la proximidad de las tropas franquistas, pero afirma que tardaron días en conocer que los

convoyes habían sido interceptados en la carretera y los presos en su mayoría asesinados, cerca de 2.400 según Gibson (1983).

Y en el escenario político de España durante esos años de transición y joven democracia, lo que durante más de tres décadas fue un tema de interés privado, cuando se hizo evidente que Santiago Carrillo jugaría un papel relevante en la política española, fue utilizado como arma arrojadiza de la derecha. De hecho, en la hemeroteca del ABC lo único que encontramos anterior a 1975 son esquelas y aniversarios de las víctimas y, sin embargo, desde el año 1976 hasta la legalización del Partido Comunista Español, en abril de 1977, la actividad periodística sobre los asesinatos que se cometieron en el valle del Jarama fue copiosa.

En relación con lo anterior, llama la atención que en este grupo de universitarios solo uno haga referencia a “la amnistía de los presos políticos del régimen” [IF, 159] y lo haga, además, sin ponerlo en relación con la inmunidad que ello supuso no solo, como afirma, para los represaliados de la dictadura, sino también para todos los delitos cometidos en la Guerra Civil en uno y otro bando, de lo cual el propio Carrillo se benefició.

En síntesis, los futuros profesores contenidos en este nivel, entienden los motivos de las actuaciones del presidente del PCE, contextualizando el rol que desempeñó durante la transición a la democracia. Valoran los beneficios que de sus decisiones se derivaron tanto a la clase trabajadora y la izquierda política, como para el conjunto del país. No obstante, no explicitan sus interpretaciones con las fuentes trabajadas, aunque algunos pocos explican las consecuencias que las acciones de Carrillo han tenido en la vida actual y le identifican como un modelo de político de los que ahora, lamentablemente, no existen.

- *Gracias a él se llegó al momento más decisivo para la Historia de España lo cual ha servido en nuestro presente y así seguirá siendo en un futuro. Está claro que en la etapa de la Transición hubo momentos malos y buenos, pero gracias a cada uno de ellos conseguimos llegar a la democracia transformando sus aspiraciones políticas sin abandonar las suyas con un análisis riguroso y serio de la realidad cuya prioridad era mantener la paz, el diálogo y el entendimiento entre todos [IF, 91].*
- *En mi opinión Carrillo, fue supuestamente un político flexible (antepone el país a la ideología), lo cual parece que en nuestro tiempo es imposible (ya*

que los políticos hoy en día anteponen su ideología al beneficio del país). También creo que fue una figura importante de la Transición y democratización de nuestro país [IM, 116].

2.5.4. Nivel 4. Empatía histórica compleja: ¡Un comunista reconciliador y dialogante!

Los futuros profesores que se integran en este nivel, 7 varones y 27 mujeres, que constituyen el 20.73% del total de la muestra, saben captar el ambiente del momento transicional y la complejidad que entrañaba. Presentan explicaciones bien contextualizadas como las del grupo anterior, pero, a diferencia de estos colegas, realizan argumentaciones mucho más elaboradas y fundamentadas en el trabajo previo con las fuentes históricas, señalando algunos de los acontecimientos o situaciones importantes de la Transición. Son plenamente conscientes de las causas de la disparidad de opiniones sobre la figura de Carrillo, de las que toman distancia para elaborar sus interpretaciones, identificando su divergencia o convergencia con las mismas. No entran en contradicciones y distinguen claramente el Carrillo de la Guerra Civil del Carrillo de la Transición, asimilando y explicando los actos y los hechos del pasado con los márgenes de incertidumbre propios de la Historia.

En primer lugar, es de resaltar que algunos de ellos, de manera explícita, aluden a la necesidad de adoptar la perspectiva de la época para interpretar correctamente los motivos de las decisiones del líder del PCE y/o adentrarse en el ambiente político y social de los años setenta, tal como hacen los siguientes informantes:

- *Para entender mejor su papel y sus decisiones, se tiene que considerar y conocer el período histórico y todos sus acontecimientos del período de la Transición española. 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 y en el mercado europeo [IF, 78].*
- *Antes de contestar esta pregunta, es necesario analizar el contexto político de estos años. Tras la muerte del dictador, Francisco Franco, España entra en una situación caracterizada por el miedo y la incertidumbre. La sociedad demandaba cambios políticos y sociales, pero, sobre todo, ansiaba entre ellos la libertad [IF, 160].*
- *Santiago Carrillo... ayudó a que España tuviera una transición pacífica*

desde la dictadura a la democracia que no era una situación fácil después de 40 años de un gobierno autoritario [IF, 130].

- *Santiago Carrillo fue un personaje muy importante en la Historia reciente de España “nos guste o no”. En un contexto como el que se vivía cuando S. Carrillo llegó a su máximo poder, de incertidumbre y miedo nadie sabía que iba a pasar en España [IM, 53].*

El trabajo con las fuentes ha permitido a estos futuros profesores 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 (2008) 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 revelan sus narrativas.

Estos informantes integran en sus interpretaciones una visión del político que recorre varias décadas de la Historia de nuestro país, pero a diferencia de las referencias de niveles anteriores, distinguen las cambiantes etapas en las que Carrillo fue uno de los actores principales. Parten de un espíritu conciliador que ellos consideran necesario para cerrar las todavía heridas abiertas de la Guerra Civil, para pasar a la compleja etapa de la Transición en la que el líder comunista presiona para formar parte de un sistema político. Este necesita también de su partido y, por ello, precisaba de la adaptación que se había producido en él para encajar en una democracia europea. Se distancian del pasado de la Guerra Civil (alusiones a Paracuellos), pero lo vinculan hábilmente con el pasado más reciente de la Transición Española, como es el caso del siguiente participante cuando señala que:

- *Carrillo puede ser considerado un traidor por aquellos defensores del comunismo marxista, porque tuvo que renunciar a muchos principios comunistas [...]. No obstante, personalmente creo que benefició a España en un momento en el que era necesario un espíritu conciliador extremo. Había que cerrar las heridas de la Guerra Civil, había que dejar la dictadura y abrirse hacia la democracia y que tuviera encaje en Europa. Carrillo, en defensa de España, renunció a la república legalmente constituida anterior al golpe de estado franquista, renunció a la bandera*

tricolor y tuvo que ‘abrazar’ a la monarquía y la bandera bicolor [IF, 110].

De acuerdo con ello, un denominador común de las interpretaciones de estos estudiantes es el reconocimiento del carácter dialogante y reconciliador del dirigente comunista, que desea y busca para España una salida pacífica de la dictadura. Y en este camino recibe el claro apoyo de su compañero de filas, el presidente del partido comunista italiano, Enrico Berlinguer. Ambos dirigentes, tras un mitin en Livorno en 1975, escenifican, en un comunicado conjunto, un claro lenguaje de moderación que les distancia de otros partidos comunistas anclados en el leninismo (Preston, 2013). Ahora bien, esta “moderación estratégica” llevó aparejadas posiciones ideológicas hasta el momento ajenas al PCE (Gallego, 2008). Así lo recoge uno de los estudiantes haciéndose eco de las palabras del dirigente italiano trabajada en una de las fuentes:

- *Una España democrática era un punto importante para la construcción de una nueva Europa”. Carrillo se demostró una persona flexible y abierta al cambio y a la comunicación [...] [IF, 78].*

El propio dirigente del PCE confiesa su carácter colaborador y de búsqueda de soluciones cuando afirma que España no podía seguir siendo un islote marginado en el mundo, y que lo que se había producido era “un reequilibrio de la sociedad”, al que todos han cooperado con cesiones mutuas en busca de la paz y el bienestar del país (Carrillo, 1993). Así lo reconocen los futuros profesores de primaria, tal como expresan los siguientes fragmentos extraídos de sus explicaciones:

- *[...] Al fin y al cabo, Carrillo debido a las situaciones sufridas durante el franquismo lo que busca es poner fin a todo eso y luchar por una nueva era y si para ello tiene que dejar a un lado sus principios pues lo hace ya que lo que quiere es que no se vuelvan a repetir esas situaciones y reine la paz y la libertad [IF, 19].*
- *[...] Santiago Carrillo actuó en beneficio del país, y así lo reconocen los distintos políticos de nuestro país excluyendo sus ideologías, y esto es por la gran capacidad que tuvo Santiago Carrillo de poner las cosas en calma, de mantener la paz y de sacar a flote España, aunque eso supusiera en algunos aspectos dejar sus principios a un lado, como*

cuando reconoció a Juan Carlos como rey de España o aceptó el sistema capitalista, o aceptó la bandera bicolor, lo que a veces provocó que le cuestionaran si el PCE seguía siendo comunista [IF, 29].

- *[...] Santiago Carrillo realizó estas acciones buscando la paz y estabilidad para el pueblo español, dejando atrás los pequeños detalles de su ideología, como la bandera, para poder instaurar en España la democracia donde la soberanía la tenía el pueblo [IF, 157].*

Obviamente, tal como recogen las apreciaciones de estos jóvenes, la paz y el consenso implican concesiones de calado. Comprenden que la aceptación del sistema político monárquico supone un trauma para muchos militantes comunistas, pero, en este grupo, como sucede en el anterior, esta circunstancia es vista como un mal necesario en aras de la estabilidad y concordia de todos los españoles. De manera detallada lo explica el siguiente informante:

- *Para los defensores del comunismo tradicional, de las ideas del marxismo-leninismo, Santiago Carrillo fue considerado un traidor. Podemos entenderles por ello si pensamos en que, durante la guerra civil todos estos comunistas lucharon y murieron por las ideas de que España debía ser una república en la que el proletariado tuviera el poder. Las concesiones del dirigente del PCE a la hora de aceptar la bandera y de ponerse del lado de la monarquía debieron sentirse como una puñalada hacia todos aquellos que habían sufrido para intentar que esto no ocurriera. Por otro lado, la democracia no habría sido posible sin la legalización del PCE y este nunca habría entrado en el sistema político español con una ideología tan radical. Santiago Carrillo actuó en base a una ideología social-demócrata. Defendió los derechos humanos e intentó alejarse de la destrucción del capitalismo porque era consciente de que la defensa férrea del comunismo marxista sólo le conduciría a un segundo enfrentamiento civil con los partidos de la derecha [IF, 86].*

Otros, siguiendo esta misma línea y acudiendo a las fuentes del dossier, justifican las decisiones de Carrillo parafraseando una de las frases que pronunció en el pleno del Comité Central del PCE, reunido en Madrid los días 14 y 15 de abril de 1977: “los que silban no saben que no hay color morado que valga una guerra civil entre los españoles” (Carrillo, 1977):

- *[...] para ello tuvo que aceptar la presencia de un rey impuesto por el Caudillo y dejar a un lado algunos de sus ideales comunistas como es el anticapitalismo y el color morado de su bandera, justificándolo porque un color no merece la vida de las personas [...]* [IF, 19].

Y es que, como recoge uno de los estudiantes, y ya hemos comentado anteriormente, el debate en ese momento no se centraba en la Jefatura del Estado sino en encontrar el camino para dejar atrás la dictadura y alcanzar una democracia plena:

- *Una de las cosas que más se recriminará a Carrillo es la aceptación de la monarquía parlamentaria: la forma de jefatura de estado actual. Realmente no tenía alternativas; la alternativa fundamental no estaba entre monarquía o república, sino entre la democracia o la dictadura, o quizás, otra guerra civil* [IF, 78].

Por este tipo de actuaciones públicas y por el juego de equilibrio constante entre los partidos políticos y la corona, la Transición española se situó en el tipo de democracia consensual presidida por la necesidad de la reconciliación, en el sentido de construir sobre lo que les unía y postergar lo que les separaba (Soto, 1998). En efecto, el pasado con sus traumas había que dejarlo a un lado y, como señala Aróstegui (2007), el consenso residía en la disposición de las élites políticas de no utilizar como instrumento político la Guerra Civil, sus consecuencias y el dilema entre monarquía o república.

Este espíritu de reconciliación en la figura de Santiago Carrillo es reconocido por los informantes de este cuarto nivel de *empatía histórica*, no solo por la clara y exitosa identificación que hacen de las cesiones que hizo Santiago Carrillo, sino, especialmente, por las alusiones frecuentes a la amnistía, algo que prácticamente no sucede en los grupos anteriores.

- *[...] Santiago Carrillo, contra todo pronóstico, facilitó de manera impagable el tránsito de España a la democracia para que dejara atrás, cuanto antes, la dictadura que habían sufrido durante tantos años, para conseguir entre otras cosas [...] que se aplicara la amnistía de presos y exiliados tanto antifranquistas como franquistas, ya que ellos [los comunistas] no tenían necesidad de aplicar la revancha, lo único que querían era comenzar cuanto antes con la renovación de España* [IF, 29].

- *[...] Los argumentos que sustentan esta valoración [positiva] son algunos como el pacto que realizó con Suárez para la legalización del PCE, petición de Amnistía, colaboró con el movimiento obrero y de la izquierda, tenía un servicio de estado y se pegaba a la realidad, su principal prioridad era mantener la paz y es considerado para mucha gente [por su] capacidad de dialogar y entender [IF, 25].*

La amnistía parcial otorgada en julio del 76 había sido percibida como claramente insuficiente y el lema “libertad, amnistía y estatuto de autonomía” fue coreado en las múltiples manifestaciones convocadas en toda la geografía española, dando lugar a fuertes represiones policiales y muertos por esta causa. Fue, por tanto, y así nos lo recuerda González Gallego (2011), una reivindicación de la izquierda en función de la cual se liberó a todos los presos políticos, incluso aquellos manchados por delitos de sangre, como los de ETA, “en busca de la paz en la guerra entre españoles”.

En ese momento fue concebida como “una decisión de silencio” (Juliá 2004), en la que fuera posible edificar la paz civil y la convivencia entre ciudadanos. Por eso, en esa jornada histórica, entre otros, el diputado conservador Camacho Zancada apoya la propuesta orientada hacia esa amnistía y presentada en esa cámara, como resultado de lo que él consideraba coherente y consecuente con una política de reconciliación nacional (Sesión Núm. 11 del Congreso de los Diputados, 1977). Y así lo reconocen los universitarios sin hacerse eco de la fuerte polémica que, especialmente desde la promulgación de la Ley de Memoria Histórica en 2007, ha reclamado su derogación con la finalidad de poder enjuiciar los crímenes del franquismo y proceder a la reparación de sus víctimas.

En la sesión del Congreso de los Diputados celebrada el día anterior a la promulgación de la Ley de Amnistía (15 de octubre de 1977) se dio lectura a la proposición de Ley de Amnistía, que formularon conjuntamente los grupos parlamentarios de Unión de Centro Democrático, Socialista del Congreso, Comunista, Minoría Vasco-Catalana y Socialistas de Cataluña. Pero ese día, los diputados no imaginaban el reguero de asesinatos que la organización vasca dejaría en nuestras calles, siendo los años más crudos en cuanto al número de asesinados, de 1978 a 1980. Un “sinsentido” en el que terminó convirtiéndose, tras la aprobación de la Ley de Amnistía de 1977, la acción terrorista de este grupo que buscaba la liberación de

Euskadi con fórmulas violentas y el rechazo de la inmensa mayoría de la sociedad española (Martínez-Rodríguez, 2014).

No obstante, son muy pocos los futuros profesores que se refieren a la violencia de los grupos extremistas durante la Transición, a pesar de haber sido trabajado explícitamente en el dossier. Y cuando lo hacen es para mencionar exclusivamente el atentado de los abogados laboristas en Atocha 55, con la finalidad de poner en valor el callado duelo de las más de cien mil personas que colmaban la plaza de Colón, la calle de Génova y las inmediaciones del Palacio de Justicia durante su despedida, o resaltar el apoyo de la sociedad española por lo ocurrido:

- *Yo creo que actuó [Santiago Carrillo] anteponiendo la democracia y renunciando a dos principios básicos del PCE, como era la república y la bandera tricolor. Por eso, ya simplemente se podría decir que actuó en beneficio del país, pero también por los atentados de los abogados laboristas, el silencio, la manera de actuar para evitar más confrontación [...] [IM, 46].*
- *[...] A raíz del atentado de Atocha, Carrillo cuenta con el apoyo de la sociedad española y de Suárez. La gente se manifiesta a favor del partido comunista en solidaridad con lo ocurrido [IF, 4].*

Efectivamente, este brutal atentado fue uno más de los que vivió Madrid durante la última semana del mes de enero de 1977, “la semana negra”, a manos de grupos extremistas como “Los guerrilleros de Cristo Rey” o el “Grapo”. Cuantos acudieron al entierro de los abogados en una concentración masiva del PCE, aún en la ilegalidad, demostraron al ministro del Interior, Rodolfo Martín Villa, y a toda España, su valentía y dignidad, asumiendo calladamente el riesgo de la intervención de grupos de ultraderecha (Rico, 1995). También la prensa cerró filas en torno a esta trágica semana y, por primera vez en el periodismo español, todos los periódicos publicaron el mismo editorial el 29 de enero de 1977, “Por la unidad de todos”.

El carácter pacífico de la transición a la democracia, defendido por la historiografía tradicional (Fusi, 2009; Linz, 1996; Tusell & Soto, 1996) ha sido matizado recientemente poniendo de relieve el abultado número de víctimas producidas, fundamentalmente, por los atentados de la extrema izquierda y la extrema derecha durante el periodo (Baby, 2018a; Sánchez-Soler, 2010). Pero como la propia Sophie

Baby admite, todo depende del punto de vista y en los 70 se percibía el riesgo de una nueva guerra civil, lo que llevaría aparejado al menos un millón de muertos. Frente a esto unos pocos cientos en todo el territorio nacional no suponía nada y de ahí la pervivencia del mito de una transición sin violencia (Baby, 2018b).

Precisamente este miedo a una nueva confrontación fue una realidad que explica la visión práctica de futuro de los líderes españoles de entonces (Martínez-Rodríguez, 2013). Este pragmatismo es identificado por los futuros maestros en Santiago Carrillo, cuando valoran su “capacidad para dejar los rencores del pasado y centrarse en lo verdaderamente importante” [IF, 52], buscando “un clima de consenso que favoreciese la instauración de un democracia más abierta y participativa en la que se pudieran ver reflejados todos los intereses democráticos de los españoles” [IM, 2].

En palabras de Juliá (2017) “Tal era entonces el clima y el discurso dominante en los medios de la oposición: borrar las secuelas del régimen de Franco, necesidad de olvido, situar en el pasado la Guerra Civil y los cuarenta años de dictadura, porque una nueva época comenzaba en la que la división de vencedores y vencidos no tenía sentido ni podía prolongarse” (p. 433).

Y en un sentido prácticamente similar se expresa uno de los informantes, cuyas palabras sirven de colofón y síntesis de las interpretaciones de los estudiantes de este nivel:

- *Por lo tanto, podemos decir que Santiago Carrillo, contra todo pronóstico, facilitó de manera impagable el tránsito de España a la democracia, para que dejara atrás, cuanto antes, la dictadura que habían sufrido durante tantos años, para conseguir entre otras cosas un sistema de libertades democráticas que afectara tanto a la derecha como a la izquierda, donde reinara el sufragio popular y 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 [IF, 29].*

2.5.5. Diferencias con respecto al género

En este apartado y para dar cumplimiento a los análisis de la segunda experiencia de investigación, se elabora el procesamiento de casos de las unidades de estudio codificadas en función del género. De manera que, en la siguiente tabla de

contingencia se despliega la progresión de la capacidad para adoptar *empatía histórica* y su asociación con la variable independiente. (ver Tabla 18).

Tabla 18

Capacidad para adoptar empatía histórica en función del género.

			Nivel 1 - Ausencia de empatía histórica	Nivel 2 - Empatía histórica ambigua	Nivel 3- Empatía histórica simple	Nivel 4- Empatía histórica compleja	Total
Género	Masculino	Recuento	8	9	22	7	46
		% dentro de Género	17.4 %	19.6 %	47.8 %	15.2 %	100.0 %
		% del total	4.9 %	5.5 %	13.4 %	4.3 %	28.0 %
	Femenino	Recuento	21	31	39	27	118
		% dentro de Género	17.8 %	26.3 %	33.1 %	22.9 %	100.0 %
		% del total	12.8 %	18.9 %	23.8 %	16.5 %	72.0 %
Total	Recuento	29	40	61	34	164	
	% del total	17.7 %	24.4 %	37.2 %	20.7 %	100.0 %	

La proporción de estos datos en relación al género, al igual que en la práctica anterior, es desigual en función del nivel de *empatía histórica* que se observe. Así, con la excepción del nivel más bajo de *empatía* que presenta resultados similares entre hombres y mujeres, en los restantes niveles del constructo, la diferencia se distribuye aleatoriamente, unos casos a favor de una mejor comprensión de los varones (nivel 4- *empatía histórica compleja*), con más de siete puntos de diferencia; y otros de las mujeres (nivel 3 - *empatía histórica simple*) con una diferencia de catorce puntos. Por ello, y siguiendo el mismo proceso que en Subterra, realizamos de nuevo la prueba de Chi-cuadrado para estudiar la distribución de estas proporciones. Los resultados, $\chi^2 (3, N = 164) = 3.494, p = .32$, con un p-valor superior a .05 no rechazan la hipótesis nula e indican que no hay asociación entre las variables y, por lo tanto, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de varones y de mujeres con respecto a la capacidad de *empatía histórica*.

3. Resultados comparativos. Subterra/Santiago Carrillo

Una vez expuesta la descripción de los resultados obtenidos en las prácticas de Subterra y de Santiago Carrillo en relación con el género de la muestra (sub-epígrafes

1.4.1 y 2.5.1 respectivamente), avanzaremos un paso más para hacer una aproximación comparativa entre las dos experiencias. La finalidad de este examen es analizar la diferencia o no del valor de la variable *empatía histórica* (de nivel 1 a nivel 4) en ambas prácticas. Es decir, se pretende identificar la variabilidad entre un tratamiento exclusivamente emocional y un razonamiento contextualizado en el estudio del pasado; en uno y otro caso al servicio de la comprensión histórica y en conexión con la variable independiente del género (ver Tabla 19).

Tabla 19

Resultados descriptivos y comparativos de empatía histórica en función del género en ambas experiencias, Subterra y S. Carrillo.

SUBTERRA	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	13	28.3	16	34.8	16	34.8	1	2.2	46	100
Femenino	25	21.2	51	43.2	39	33.1	3	2.5	118	100
TOTAL	38	23.2	67	40.9	55	33.5	4	2.4	164	100

SANTIAGO CARRILLO	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	8	17.4	9	19.6	22	47.8	7	15.2	46	100
Femenino	21	17.8	31	26.3	39	33.1	27	22.9	118	100
TOTAL	29	17.7	40	24.4	61	37.2	34	20.7	164	100

Los datos obtenidos revelan que, en el caso de Subterra, la población de estudio se sitúa mayoritariamente entre los niveles de menor *empatía histórica* (niveles 1 y 2) y, por el contrario, en el caso de Santiago Carrillo, se observa que el porcentaje mayor de la muestra se agrupa en los niveles superiores y más óptimos de *empatía histórica* (niveles 3 y 4). Con respecto al género la variabilidad y dispersión de los resultados, similares en los niveles 3 y 4 en Subterra y en el nivel 1 en Santiago Carrillo y, diferentes en los niveles 1 y 2 de Subterra y en los niveles 2, 3 y 4 de Santiago Carrillo, corrobora la falta de relación estadística recogida anteriormente. Efectivamente, en ambas experiencias la prueba estadística de Chi-cuadrado indica la ausencia de diferencias significativas con respecto a las valoraciones de *empatía histórica* en función del género de los participantes.

En la Tabla 20, que se muestra a continuación con el propósito de encontrar algo de homogeneidad en esta dispersión entre la población de varones y de mujeres y para intentar clarificar la progresión de comprensión histórica, hemos agrupado los datos de los niveles 1 y 2, y los datos de los niveles 3 y 4 de la variable *empatía histórica* en niveles inferiores y niveles superiores respectivamente.

Tabla 20

Agrupación en dos niveles de los resultados descriptivos y comparativos de empatía histórica en función del género en ambas experiencias, Subterra y S. Carrillo.

<i>SUBTERRA</i>	Niveles inferiores		Niveles superiores		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	29	63	17	37	46	100
Femenino	76	64,4	42	35,6	118	100
TOTAL	105	64	59	36	164	100
<i>SANTIAGO CARRILLO</i>	Niveles bajos		Niveles altos		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	17	37	29	63	46	100
Femenino	52	44	66	56	118	100
TOTAL	69	42	95	58	164	100

Ciertamente, en esta agrupación por niveles, se observa notoriamente cómo la población de estudio se concentra en los niveles inferiores en el caso de la experiencia más emocional y en los niveles superiores en el caso de la experiencia más racional y contextualizada. En cuanto al género de los participantes, mientras que en Subterra no hay diferencias entre hombres y mujeres, en la experiencia de Santiago Carrillo se advierte en los niveles bajos mayor porcentaje de féminas y en los niveles altos mayor porcentaje de alumnos varones, aunque no debemos de olvidar que estadísticamente estas diferencias no se consideran significativas.

CAPÍTULO VI. FASE III. ESTUDIO CORRELACIONAL: EMPATÍA HISTÓRICA Y EMPATÍA PSICOLÓGICA

En la tercera fase de la investigación, como ya hemos descrito anteriormente, se pondrá en relación dos variables. La primera, la *empatía psicológica*, es una variable cuantitativa de la que hemos recogido valores en el Capítulo IV de la Tesis y la segunda, la *empatía histórica*, como variable categórica que se analiza distribuida en cuatro niveles de progresión, se determina en el Capítulo V entre valores más enfocados hacia la dimensión afectiva-emocional y valores más racionales donde la contextualización histórica juega un papel principal.

1. *Subterra*. Empatía histórico-afectiva

Y la vía afectiva-emocional pretende responder a nuestro interés por descubrir cuál es el rol que juega la dimensión afectiva en la *empatía histórica* a través del análisis de aquellos aspectos más emocionales que hipotéticamente consideramos favorecen un mejor conocimiento del pasado fundamentalmente en aquellos participantes que obtienen puntuaciones superiores en la variable de la *empatía psicológica*. Por lo tanto, por un lado, tenemos la valoración cuantitativa de la *empatía psicológica* recogida tras la aplicación del cuestionario IRI de Davis, y, por otro lado, las valoraciones cualitativas de la *empatía histórica* desde su vertiente más emotiva recogidas a través de la práctica de investigación histórica sobre el trabajo infantil a finales del siglo XIX, *Subterra*.

1.1. Resultados del estudio correlacional

Capacidad empática de la muestra y su correlación con la actividad de contrariedad

Efectivamente, las dos variables de estudio serán la capacidad de *empatía psicológica* y la capacidad de adoptar perspectiva histórica que se estimará a través de la

opción elegida por los participantes al respecto de la *reacción del padre* en el primer día de trabajo de su hijo en la mina.

Y antes de establecer la correlación entre estas dos variables de diferente naturaleza (cuantitativa y categórica) debemos comprobar si en la variable de naturaleza cualitativa, *reacción del padre*, existe normalidad univariante. Es decir, conocer el grado de acuerdo de la distribución de sus valores en la muestra de estudio. Se utiliza para el estudio de bondad de ajuste la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados, $K-S(164) = .21, p < .001$ indican que no tiene una distribución normal.

Por lo tanto, es aconsejable utilizar un coeficiente de correlación que cuantifique el grado de dependencia entre, como es nuestro caso, una variable numérica, los valores de *empatía* distribuidos en sus dos dimensiones cognitiva y afectiva y una variable ordinal, la *reacción del padre* que registra la *empatía histórica*. Y el coeficiente más apropiado sería el de correlación de Spearman que determina si existe asociación de algún tipo entre los valores de *empatía* y los de *empatía histórica* a partir de las cuatro categorías en torno a la *reacción del padre* (ver Tabla 21):

Tabla 21

Matriz de correlación de Spearman: Empatía/Reacción del padre.

N = 164			Σ Cognición	Σ Afectividad	Reacción del padre
Rho de Spearman	Σ Cognición	Coef. de correlación	1.000	.259**	-.044
		Sig.(bilateral)		.001	.572
		N	164	164	164
	Σ Afectividad	Coef. de correlación	.259**	1.000	.144
		Sig.(bilateral)	.001		.066
		N	164	164	164
	Reacción del padre	Coef. de correlación	-.044	.144	1.000
		Sig.(bilateral)	.572	.066	
		N	164	164	164

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

Observando los valores de la matriz se advierte ausencia de correlación entre la *empatía psicológica* y la *empatía histórica* a través de la reacción del tutor del niño: la significación estadística en las dos dimensiones de la *empatía psicológica* es superior a

.05: .57 en la dimensión cognitiva de la *empatía* y .06 en la dimensión afectiva, en ambos casos, en conexión con la *reacción del padre*.

Sin embargo, la correlación entre la dimensión afectiva de la *empatía psicológica* y la *reacción del padre*, sin ser significativa estadísticamente, tiene unos valores muy próximos a .05 que en investigaciones con muestras pequeñas puede tender a ser significativos (Pertegaz-Díaz & Pita-Fernández, 2002). Es muy probable, por tanto, que haya una mínima correlación entre la *reacción del padre* y la *empatía afectiva*.

Los siguientes diagramas de bloxplot (ver Figuras 38 y 39) nos dan una idea de los datos apreciados en la matriz de correlación. Se observa que, tanto en la dimensión cognitiva de la *empatía psicológica* como en la dimensión afectiva de la *empatía psicológica* el grado de solapamiento entre las cuatro opciones de la categoría de *reacción del padre* es notable, lo que significa que la asociación entre las dos variables es escasa.

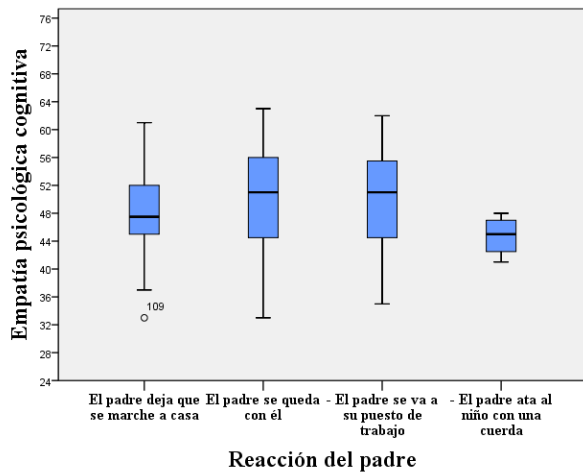


Figura 38. Distribución de la reacción del padre/empatía histórica en relación con la empatía cognitiva.

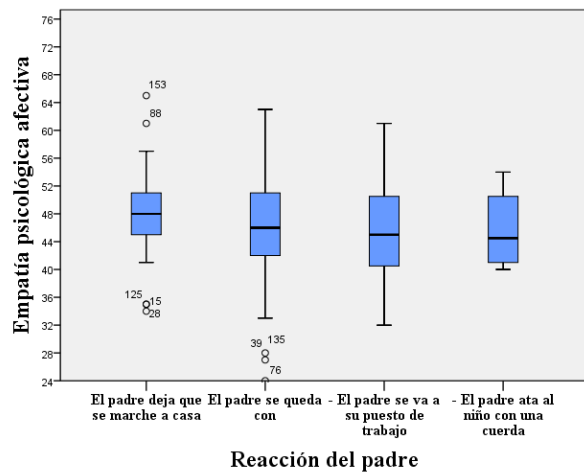


Figura 39. Distribución de la reacción del padre/empatía histórica en relación con la empatía afectiva.

2. Santiago Carrillo. Empatía histórico-contextualizada

Por otra parte, la vía más racional, y en el mismo sentido que marca la vía afectiva, pretende responder a nuestro interés por descubrir cuál es el rol que juega la dimensión cognitiva en la *empatía histórica* a través del análisis de aquellos aspectos más racionales que interrelacionan contextualización histórica y adopción de otra perspectiva. Aspectos estos, que también suponemos favorecen una mejor comprensión de nuestra Historia entre los informantes que obtienen puntuaciones más altas en los valores de la *empatía psicológica*. De esta forma, y para la consecución del estudio correlacional en esta parte de la investigación tenemos los valores cuantitativos de la *empatía psicológica* reveladas por el cuestionario de Davis y la categorización cualitativa de carácter histórico recogida y procesada en ATLAS.Ti sobre Santiago Carrillo, un personaje destacado de la Transición española.

2.1. Resultados del estudio correlacional

Capacidad empática de la muestra y su correlación con el dilema ético planteado sobre la figura de Santiago Carrillo

En esta ocasión, y repitiendo el esquema de la práctica afectiva, la primera variable, por tanto, es el valor que la Psicología revela sobre la *empatía* y, para la segunda variable, *empatía histórica*, se trabaja con los resultados que se obtienen de las argumentaciones de los futuros profesores al dilema que se les plantea sobre el líder comunista sistematizadas en cuatro niveles de progresión conforme a unos modelos de desarrollo de la comprensión del pasado.

Y al igual que con la práctica de carácter emocional, antes de desarrollar la correlación entre las dos variables, comprobamos si la variable de naturaleza cualitativa se distribuye con normalidad en la población de estudio. Para este estudio aplicamos nuevamente la prueba de Kolmogorov-Smirnov cuyos resultados: $K-S(164) = .23, p < .001$ revelan, una vez más, que este tipo de variables ordinales no tienen una distribución normal.

Se vuelve a aconsejar, pues, el empleo de un coeficiente de correlación adaptado a la variable de *empatía histórica* que, como en el caso anterior, será el coeficiente de correlación de Spearman. Se determinará si hay algún tipo de conexión entre los valores de *empatía psicológica* recogidos en el Capítulo IV y los de *empatía histórica* a través

de la progresión que sobre la adopción de otra perspectiva se ha señalado en el Capítulo V, punto 2.2 de este trabajo (ver Tabla 22):

Tabla 22

Matriz de correlación de Spearman: *Empatía/empatía histórica*.

N= 164			Σ Cognición	ΣAfectividad	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.

Observando las asociaciones entre las dos dimensiones de la *empatía psicológica* y la variable de *empatía histórica*, los valores que se leen: .94 y .11, son muy superiores a .05 e indicadores, por tanto, de una ausencia de correlación significativa. Lo que muestra que cualquier puntuación de las dimensiones psicológicas de *empatía* puede asociarse indistintamente con los valores de la *empatía histórica*.

En este caso, los siguientes diagramas de bloxplot (ver Figuras 40 y 41) muestran un grado de solapamiento importante entre las dos dimensiones de la *empatía psicológica*. Es, por tanto, una representación clara de la falta de relación que manifiesta la variable cuantitativa psicológica, tanto en su dimensión cognitiva como en la afectiva, con la variable cualitativa de la *empatía histórica*.

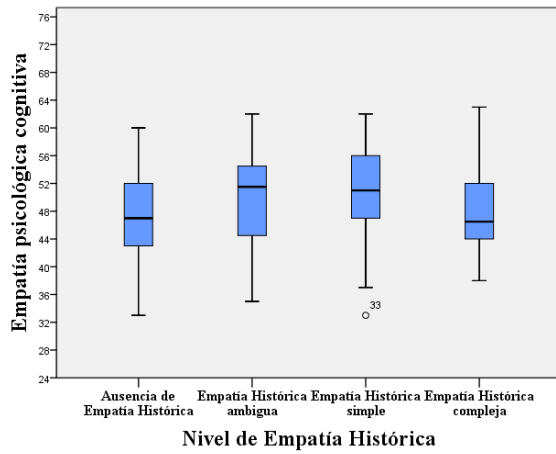


Figura 40. Distribución del nivel de empatía histórica en relación con la empatía cognitiva

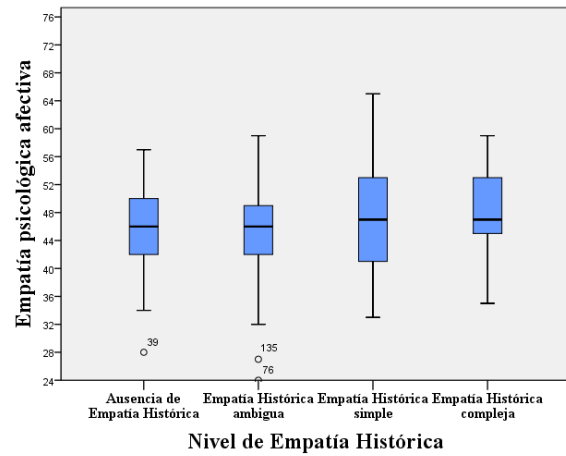


Figura 41. Distribución del nivel de empatía histórica en relación con la empatía afectiva

CONCLUSIONES

En este último apartado de la Tesis doctoral, el propósito fundamental es dar sentido a la información recogida, que previamente ha sido organizada y analizada, para poder explicar el objeto estudio de nuestro interés. Por eso ahora llega el momento de comunicar de una manera clara y concisa si los resultados presentados en el trabajo siguen los objetivos planteados inicialmente y si aceptan o rechazan las hipótesis de la investigación. En las siguientes páginas se exponen, por tanto, las principales conclusiones obtenidas en un estudio que ha seguido dos alternativas diferentes, atendiendo fundamentalmente a la naturaleza de su metodología, y que finalmente confluyen y se aproximan en pro del fenómeno que se está estudiando.

1. Cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación

La finalidad principal de la investigación, como quedó recogida explícitamente en el Capítulo III, ha consistido en explorar el nivel y características de la *empatía* en los futuros profesores de Educación Primaria desde una perspectiva psicológica y comprobar su relación con la comprensión de la Historia. En este sentido, una vez finalizado el proceso, estamos en disposición de afirmar que dicho objetivo se ha visto cumplido, a pesar de la falta de antecedentes metodológicos que avalaran y dieran cobertura a este propósito.

La utilización de un diseño investigador, donde se han aunado diferentes tipos de investigación secuenciados en fases sucesivas, ha permitido poner en relación los datos suministrados desde la ciencia psicológica, fundamentalmente cuantitativos, con los datos aportados por la educación histórica, de carácter cualitativo. Para, posteriormente, confluir, tras la reducción numérica de estos últimos, en un estudio de correlación entre ambas disciplinas.

Se trata, pues, de un modelo mixto donde el estudio cuantitativo exploratorio, a través de una extensa muestra de informantes, aporta una visión de diagnóstico que sirve de marco general del que se desgaja y en el que se inserta el estudio de caso. Este aporta el análisis en profundidad de las argumentaciones históricas que permiten correlacionar el nivel empático de los futuros profesores desde la Psicología y desde la Historia, algo completamente novedoso hasta el momento. En consecuencia, podemos decir, como afirmó Sieber (1973) que ambos métodos han fortalecido las cualidades del otro en un trabajo de integración que ha permitido cuantificar en dos campos diferentes un constructo de no fácil precisión, como es la *empatía*.

Este objetivo principal se ha desgranado en otros tres más específicos a través de los cuales se ha vehiculado el proceso investigador, sirviendo a la par de armazón donde sustentarlo y de faro para guiarlo.

El primero ha tenido como finalidad *conocer los valores de empatía desde la Psicología, tanto desde la dimensión afectiva como desde la cognitiva y estimar, si las hubiere, diferencias entre ambas dimensiones y entre el género de los participantes*. Para su cumplimiento se ha contado con una herramienta ampliamente utilizada en el ámbito psicológico, el IRI de Davis (1983), seleccionada, como ya se explicó en el Capítulo IV, por estar traducida al español, pero sobre todo por tratarse de un instrumento multidimensional, que nos ha permitido recoger valores de la dimensión afectiva y valores de la dimensión cognitiva.

Su validez y fiabilidad para la muestra de profesores en formación han sido corroboradas a través de las diferentes pruebas estadísticas explicadas en el Capítulo III. En este sentido, los resultados positivos encontrados proporcionan un objetivo sobrevenido, no previsto en los planteamientos iniciales del proceso, de indudable interés para la investigación psicológica.

El segundo objetivo específico señalado, *estudiar la correlación entre los valores de empatía psicológica y la perspectiva histórica*, ha constituido el mayor reto de este trabajo de investigación, al carecer, como hemos venido diciendo, de referentes metodológicos previos. Para llevarlo a cabo se ha desglosado en dos sub-objetivos diferenciados.

El primero de los dos ha pretendido *analizar la implicación de los aspectos emocionales en la empatía histórica y la relación de esta última variable con los*

resultados obtenidos desde la Psicología. Para conseguirlo se ha diseñado y aplicado una *actividad de contrariedad*, señalada por la bibliografía como una tarea idónea para estudiar la implicación de la afectividad en la comprensión histórica, tal y como hemos indicado en el apartado 2.3 del Capítulo II.

A través del trabajo con una narración literaria autobiográfica sobre el proletariado infantil con fuerte componente emocional, los jóvenes del estudio de caso han tenido que tomar perspectiva histórica y argumentar sobre las decisiones tomadas por el personaje principal, el padre minero, en una difícil coyuntura familiar. La reducción de los datos obtenidos, mediante el profundo análisis cualitativo de sus narraciones, ha permitido su puesta en relación con los valores proporcionados desde el cuestionario de Davis, haciendo realidad el sub-objetivo propuesto.

El siguiente sub-objetivo se ha centrado en *analizar la implicación del trabajo con fuentes en la adopción de perspectiva histórica (empatía histórica contextualizada), poniéndolo en relación con los valores obtenidos desde la empatía psicológica*. Como en el caso anterior, para su cumplimiento, se ha recurrido a una tarea empática de las señaladas por la literatura didáctica. Los jóvenes de la muestra han sido enfrentados a un *dilema ético* a través de la controvertida, y a la vez elogiada, figura de Santiago Carrillo. Mediante tres dossiers donde se incluía el estudio del contexto histórico a través de una pluralidad de fuentes primarias, los futuros profesores han tenido que ponerse en el lugar del personaje histórico y valorar los motivos de sus decisiones en el periodo de la Transición. Como en la situación anterior, el análisis cualitativo de los argumentos ha permitido la reducción de los datos a cuatro categorías y su puesta en relación con las cifras suministradas desde la Psicología. Ello ha facilitado dar viabilidad al sub-objetivo propuesto.

Posteriormente, para dar cumplimiento al objetivo en su totalidad, se ha recurrido a la ciencia estadística, aplicando la correlación de Spearman entre las variables proporcionadas por la dimensión afectiva y cognitiva del cuestionario psicológico y los datos proporcionados por la *actividad de contrariedad*, primero, y del *dilema ético*, después. A pesar de que, como hemos visto, los resultados no son concluyentes en el sentido esperado, desde la perspectiva del cumplimiento del objetivo, podemos afirmar que ha sido conseguido.

Por último, el quinto objetivo, en estrecha relación con los anteriores, retoma las diferencias de género, pero en esta ocasión, en la variable histórica, al pretender *estudiar las diferencias de género en el ámbito de la toma de perspectiva histórica*. De nuevo se ha recurrido a parámetros de la estadística descriptiva, a través de la comparación de frecuencias y porcentajes en función del género, y de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado.

2. Conclusiones derivadas de las hipótesis planteadas en la investigación

En consonancia con la finalidad fundamental de la investigación, encaminada a explorar el nivel y características de la *empatía* en los futuros profesores de Educación Primaria desde una perspectiva psicológica y comprobar su relación con la comprensión histórica, se planteó como supuesto de partida demostrar empíricamente una hipótesis general que fue expresada en el Capítulo III de la siguiente manera:

HG. Los estudiantes del Grado en Educación Primaria con valores superiores en su capacidad empática psicológica, tanto en su dimensión cognitiva como en la afectiva, mostrarán de igual manera valores superiores en la adopción de empatía histórica.

Carentes de apoyo en la literatura científica, parecía lógico suponer que cuanto más capaz sea una persona en sentir *empatía psicológica*, es decir, en comprender los pensamientos y los sentimientos ajenos, mayor habilidad tendrá para entender estas cuestiones en los agentes históricos y, por ende, se mostrará más capaz en el análisis e interpretación de los contextos históricos.

No obstante, en líneas generales no se ha podido confirmar que exista una correlación positiva entre la medición de *empatía psicológica* y la valoración de *empatía histórica*, lo que se aleja de la hipótesis de partida. Esto significa que no se cumple que cuanto mayor sea el nivel alcanzado en la variable cognitiva del constructo, más elevada será 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 alto en la dimensión cognitiva de la *empatía psicológica*.

Seguidamente, dada la complejidad de las relaciones entre las variables de dos disciplinas diferentes, como son la Psicología y la Historia, conviene que analicemos las conclusiones relativas a las hipótesis específicas a través de las cuales se han operativizado los resultados.

La **primera hipótesis**, que a continuación recordamos, se desenvuelve en el ámbito de la Psicología y se concreta en valoraciones específicas de la *empatía*, así como en las diferencias que la literatura nos ofrece con respecto al género en este constructo.

H1. Los alumnos del Grado de Educación Primaria tienen más desarrolladas las habilidades cognitivas que las habilidades afectivas como factores integrantes del constructo de la empatía. También hay una diferencia evidente cuando analizamos las dos dimensiones de la empatía en función del género, que muestra una superioridad significativa en las mujeres.

En esta investigación hemos supuesto, y se ha podido constatar, que el futuro profesor 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 y Sánchez-Agustí, 2016; Carril-Merino, Sánchez-Agustí, y Miguel-Revilla, 2018; Kamas y 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 y situaciones. Así, es habitual que en el ámbito educativo se defienda la necesidad de trabajar el pensamiento social desde la Educación Infantil, desarrollando procedimientos de razonamiento y metodologías fundamentadas en el método científico que se definen en torno a una dimensión cognitiva (Mendioroz, 2013).

Estos aspectos disponen al alumnado a una mayor madurez en lo que podríamos denominar “*empatía intelectual*” muy valorada en el mundo académico y, sin embargo, como señaló uno de los traductores y divulgadores de la obra de Piaget, John Flavell (1981), el afecto y la cognición pueden separarse con propósitos analíticos, pero son indisolubles en la vida real por encontrarse forzosamente comprometidos en toda

adaptación humana. De hecho, la historia del mundo está compuesta de infinidad de historias personales, cargadas de sentimientos y de afectividad.

En los últimos años se viene defendiendo la educación emocional del profesorado como herramienta de innovación educativa, justificada por las necesidades sociales a las que la educación tradicional no sabe dar respuesta (Bisquerra, 2003). La escuela multicultural y diversa precisa de un profesional capaz de reflexionar sobre sus propias emociones para canalizarlas adecuadamente, así como de reconocer lo que los alumnos piensan y sienten. Solo de esta manera se estará en disposición de afrontar los retos de la enseñanza en un mundo global.

Respecto al área de las Ciencias Sociales, hemos de tener en cuenta que los protagonistas del pasado vivieron y protagonizaron procesos tan importantes como las que estamos viviendo nosotros en el presente, no exentas de grandes dosis de emotividad. Los profesores, como recuperadores de historias y de pensamientos, no deben despreciar esta circunstancia y deben saber conciliar en sus prácticas educativas, las habilidades emocionales junto con la tarea de interpretación de pruebas para la reconstrucción de contextos del ayer. Así pues, el desarrollo de lo cognitivo y de sus habilidades se complementa con el desarrollo de las capacidades emocionales que hoy en día están tan de actualidad. A este respecto, Seixas y Morton entienden que en este camino, lo más difícil es dar forma a las costumbres, ideas y sistema de creencias que dan sentido a “todo” y se preguntan, ¿qué se siente al ser ellos? (2013, p. 138).

Por último, con respecto a la variable independiente del género, los resultados detectan diferencias significativas en las cuatro sub-escalas del IRI. La opinión generalizada de que las mujeres son más empáticas que los hombres encuentra su fundamentación en la literatura. Es el caso de la mayoría de las investigaciones que hemos revisado, las cuales ponen de relieve las mismas diferencias encontradas en nuestra muestra. Excepto en los estudios de Braun et al. (2015), Fernández et al. (2011) y Kim y Lee (2010) que en las valoraciones de Toma de Perspectiva, aun puntuando más alto las mujeres que los hombres, la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa tan solo en esta sub-escala. Y esto último es digno de ser resaltado porque se insiste mucho en la mayor emocionalidad de la inteligencia femenina cuando también en los aspectos cognitivos de la *empatía* obtienen puntuaciones más altas.

En cualquier caso, la amplia revalidación de estas diferencias pudiera explicarse en el hecho de que los participantes son conscientes de que están siendo evaluados de un constructo (la empatía), que socialmente forma parte de los rasgos de carácter que se consideran deseables en las mujeres. Aunque no podemos olvidar que, hasta la fecha, los pocos estudios publicados en la literatura de la Neurociencia llegan a la conclusión de que las redes neuronales que se utilizan en la *empatía afectiva y cognitiva* difieren en hombres y mujeres (Christov-Moore et al., 2014; Kamas & Preston, 2018).

De cualquier modo, consideramos la *empatía* como una habilidad indispensable, en general, para la formación integral del alumnado y del profesorado. Ello servirá para la prevención de los problemas que se generan en el aula cuando está ausente la solidaridad y el respeto. Y, en lo que respecta al área de Ciencias Sociales, constituye una herramienta que ofrece al alumno la posibilidad de dotarle de conocimiento y de estrategias para interpretar el pasado.

Con la **segunda hipótesis** específica nos adentramos en el campo de la educación histórica y en aspectos escasamente explorados por la investigación educativa. Y es que, como se recogió en los objetivos, hemos tratado de descubrir la implicación de la afectividad en la comprensión empática de la Historia, poniéndola en relación con los indicadores suministrados por la ciencia psicológica. En este sentido, recordemos, se ha partido de la suposición de que:

H2. Los aspectos afectivos que se provocan en los futuros docentes de Educación Primaria en el desarrollo de una experiencia de interpretación histórica donde lo emocional está especialmente presente favorecen un mejor conocimiento de nuestro pasado y, por ende, los participantes con puntuaciones superiores en Empatía psicológica afectiva alcanzarán una mayor comprensión de la Historia. Esta circunstancia estará más presente en las mujeres que en los varones.

En relación con la primera premisa, de los resultados obtenidos en nuestro estudio a partir de la aplicación de la *actividad de contrariedad* sobre el trabajo infantil a finales del siglo XIX, parece desprenderse que una experiencia de interpretación

histórica con un compromiso emocional susceptible de entrar en conflicto con el sistema de valores actual no favorece una buena comprensión de lo histórico en términos de contextualización y de visión crítica.

Recordemos que tan solo el 2.4% de los futuros profesores es capaz de alcanzar una *interpretación contextualizada por empatía*, elevándose por encima de su sensibilidad para anticipar acertadamente el comportamiento del protagonista de la historia. Son los únicos capaces de tomar distancia de sus códigos éticos actuales, comprendiendo, a través de la ilógica (desde la perspectiva actual) actitud del padre proletario hacia su hijo de corta edad y las circunstancias sociales y económicas que explican los comportamientos de la época.

Porque lo que hoy consideramos maltrato, abuso o violencia, eran prácticas habituales hace cien años. Atar a los niños a la silla, encerrarlos en armarios o cuartos oscuros, o pegarles con reglas y palmetas, formaban parte de la cotidianeidad de los ambientes domésticos y escolares. Como narra Toro (2008), las instituciones de enseñanza chilenas contaban entre los instrumentos de castigo con un *cepo* donde se mantenía al alumno díscolo, recluso y atrapado de pies y manos. Así, la acción del padre que ata al niño minero en su primer día de trabajo debe ser entendida como un método “de seguridad y aprendizaje” propio del momento, realizado por el bien del menor con el objetivo de garantizar su seguridad, a la par que aprende a cumplir con su deber, supera sus miedos y se convierte en un “hombre de provecho”.

En el otro extremo, los resultados nos ofrecen un número nada desdeñable de participantes que presentan una *empatía presentista* [23.2%] y que, por tanto, no son conscientes de que sus percepciones sobre el mundo escolar del diecinueve están contaminadas por la realidad actual. Ignoran que, por ejemplo, a principios del siglo XX, el fuerte absentismo por motivos de trabajo provocaba en España una alta tasa de analfabetismo, afectando al 56.2% de la población. Es decir, casi dos de cada cuatro españoles mayores de 12 años no sabía leer ni escribir (Hernández, 1992). No tienen en cuenta, por tanto, que la concepción de la infancia como un período vital a proteger y donde las capacidades naturales de cada ser humano deben desarrollarse bajo la tutela de familia y escuela, es una idea de reciente implantación que no puede aplicarse a las clases populares del XIX. Si bien, en esta época los planteamientos rousseaunianos sobre la infancia eran conocidos, estos ejercieron escasa influencia entre educadores y

padres, que siguieron confiando en el esfuerzo y el castigo como método de enseñanza (Aries, 1986).

Estos resultados, suministrados por la muestra de profesores en formación, nos ponen sobre aviso de que las limitaciones en la toma de perspectiva a la hora de abordar el pasado no es una cuestión que atañe exclusivamente al aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria. Dadas las carencias detectadas, es también de particular relevancia en la formación del profesorado de Primaria.

Ciertamente, para establecer aseveraciones definitivas, nuestros datos deben ser corroborados por otras investigaciones realizadas con este colectivo, hoy en día prácticamente inexistentes, en relación con la interpretación histórica desde la perspectiva emocional. No resulta posible realizar una comparativa con los datos suministrados por el trabajo desarrollado en Oviedo (San Pedro-Veledo & López-Manrique, 2017) con futuros profesores de Educación Primaria, ya que este se ha encaminado a la medición de actitudes relacionadas con la xenofobia y el racismo en la actualidad, y no a la valoración de los niveles de inmersión empática en la comprensión de un contexto del pasado.

Y tampoco nos ayudan mucho los escasos datos suministrados por los estudios en el ámbito de la enseñanza secundaria, realizados con tareas empáticas que apelen fuertemente a la emocionalidad (Mora & Ortiz, 2013; Pizarro & Cruz, 2014; Riley, 2001; Virta & Kouki, 2014). La mayoría son prácticas de innovación didáctica sin resultados empíricos confiables, amén de estar realizadas con alumnado adolescente con menor experiencia y formación académica. En el caso del estudio de Virta y Kouki (2014) sobre el envío de niños finlandeses a Suecia durante la Segunda Guerra Mundial, manifiestan que, si bien la conexión afectiva con la temática fue buena, el conocimiento sobre el contexto fue muy limitado.

En síntesis, y con todas las prevenciones que se derivan de un estudio de caso, podemos concluir que la utilización de actividades empáticas con una carga emocional que contravenga los valores actuales no parece que favorezca la toma de perspectiva contextualizada. Algo que se acentúa, como es el caso de la situación histórica utilizada en esta investigación, cuando los comportamientos que se analizan atentan contra los derechos humanos y contra las normas legales y valores, marginando, por tanto, un aspecto que no es negociable desde nuestro punto de vista, como es el respeto de la dignidad humana.

Ello no quiere decir que debemos desdeñar este tipo de estrategias para la comprensión histórica y desterrarlas de las aulas, sino que su valor se centra en crear interés y motivación por el estudio del pasado, pero que no bastan por sí solas y deben acompañarse del trabajo histórico con otras fórmulas. Este aspecto es señalado por Lee y Shemilt (2011) cuando advierten, primero, que la *empatía histórica* no se puede entender solo como un compromiso afectivo con los sentimientos de nuestros predecesores y, segundo, cuando advierten la trascendencia del trabajo y estudio con las evidencias para facilitar la comprensión de saltos de valores tan acusados.

Posteriormente, en relación con la siguiente premisa de la segunda hipótesis, los imprecisos y ambiguos resultados entre lo afectivo-psicológico y lo histórico-educativo, situados en el límite de lo estadísticamente significativo, no corroboran la conjetura inicial. Las puntuaciones afectivas del cuestionario psicológico (Capítulo IV) puestas en conexión con los datos obtenidos en la *actividad de contrariedad* (Capítulo V), arrojan valores sobre la significatividad de la correlación entre la dimensión afectiva de la *empatía* y la *empatía histórica*, muy próximos a $p = .05$, lo que nos puede dar idea de la posibilidad de que haya una mínima relación entre estas dos variables.

Pero conviene recordar que la ausencia de investigaciones junto con la carencia de un marco común entre la Psicología y la educación histórica no nos ha permitido comparar y revalidar, o no, con otros estudios, estos resultados. Es preciso que la investigación entre ambos campos siga desarrollando estudios conexiones para poder concederles fiabilidad.

En relación al estudio de la variable independiente del género, tercera de las premisas contenidas en la hipótesis, no se han encontrado diferencias significativas entre las féminas y los varones con respecto a la implicación de la afectividad en el estudio del pasado. La mayor capacidad empática de las mujeres en la dimensión psicológica de lo afectivo, detectada y avalada por este y otros estudios psicológicos, no parece añadir ni restar competencia en este colectivo, en lo que a la toma de perspectiva se refiere, cuando se trata de procesos históricos impregnados de emocionalidad. Entendemos, por tanto, el trabajo de interpretación histórica como un ámbito alejado de los prejuicios que encierra la perspectiva de género.

El fundamento y soporte de la **tercera hipótesis** descansa en las representaciones cognitivas y en su proyección en la reconstrucción de los hechos del

pasado. Por tanto, en esta ocasión, las conexiones con la Psicología se focalizan en la dimensión cognitiva de la *empatía*, tal y como se recoge en el segundo objetivo planteado inicialmente. Es por esto que ahora se procede a desgranar la conjetura siguiente:

H3. El desarrollo de una experiencia de interpretación histórica, basada en un trabajo de contextualización a través del uso de evidencias, favorece una comprensión empática de la Historia, de modo que los estudiantes que se enmarquen en los niveles superiores de empatía histórica, presumiblemente, se corresponderán con aquellos que obtengan puntuaciones más altas en la dimensión cognitiva de la empatía psicológica. Además, teniendo en cuenta el trabajo previo con fuentes primarias para la comprensión del pasado, no se esperan diferencias interpretativas en función del género.

En relación con la primera premisa, recordemos que el estudio de la *empatía histórico-contextualizada* emana de la interpretación de los análisis recogidos sobre el dilema al que tienen que enfrentarse los participantes acerca de la figura de Santiago Carrillo. A través del análisis de fuentes primarias variadas, deben entender las circunstancias históricas que explican las decisiones tomadas como líder del Partido Comunista de España durante el periodo de la Transición. La complejidad socio-política en ese período de la Historia de España solo se puede entender desde el camino de la búsqueda de consenso que garantizará a la sociedad una vida en paz y concordia. Y, en el caso del PCE, solo se puede entender en el comienzo de los preparativos para participar en el futuro político inmediato, desde el convencimiento de que, entre todos, se podría llegar a un acuerdo para formar parte de un juego político en el que pudieran defender sus ideas.

A tenor de los resultados obtenidos, podemos observar que un 20.7% de la muestra es capaz de lograr una *empatía histórica compleja* (nivel 4) siendo hábil en ponerse en el lugar del agente histórico y valorar sus actuaciones en su contexto. Se trata de un porcentaje mucho más elevado que el conseguido con la *actividad de contrariedad* de componente fundamentalmente emocional, donde, recordemos, solo unos pocos conseguían captar la complejidad del ambiente histórico. Atendiendo a esta comparativa, y siempre con las precauciones debidas a un estudio de caso donde se ha

trabajado solo con dos situaciones históricas concretas, 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 “top” sobre unos acuerdos que conllevaron cesiones y contrapartidas trascendentales durante la Transición. Y esto, sin dejar de ser importante, no es lo más interesante de las respuestas de los integrantes de este grupo al *dilema ético* que se les suscita. 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, aparentemente conflictiva y contradictoria. Además, estos aspectos están fundamentados en las fuentes del pasado que se les proporcionan, dominando las necesarias formas abstractas del pensamiento.

A diferencia de los informantes de otros niveles, en este grupo 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. En definitiva, para los universitarios de esta categoría, el consenso y las renunciaciones de la izquierda española que llevó aparejadas, no supusieron una “traición” a sus ideales, como sí es percibido en las explicaciones de sus compañeros y compañeras integradas en el primer y segundo nivel.

Ahora bien, a pesar de que los resultados son mejores que cuando se trabaja desde una perspectiva meramente afectiva, confirmando nuestra conjetura inicial, no podemos desligarnos del hecho de que la mayoría de los universitarios participantes 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.

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, Henríquez, Pagès y Santisteban (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 vallisoletana sobre la Política de Apaciguamiento del Primer Ministro Británico, Arthur Neville Chamberlain (Carril-Merino et al., 2018) resulta realmente apropiada para un estudio comparativo con esta investigación, tanto por la similitud de la muestra, como por la similitud del trabajo con un número considerable de fuentes históricas. Dejando a un lado que también, como en los casos 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]. Son los participantes que adoptan perspectiva histórica más matizada y, en uno y en otro, se sitúan en la piel del político. Comprenden sus motivaciones e intereses que, en los dos casos, coinciden en la búsqueda de la paz y el bienestar para el pueblo británico y para el pueblo español, respectivamente. Es el nivel de los que ofrecen respuestas reflexivas y emplazan la acción en su contexto manteniendo una distancia entre la perspectiva actual y la del pasado. Wineburg (2016) asigna a esta distancia un rol central en el pensamiento histórico, subrayando que la madurez del mismo está en manos de la capacidad que se desarrolla para moverse por los diferentes escenarios de la Historia. En definitiva, en ambos trabajos estos participantes manifiestan competencias para la adquisición de otra perspectiva desde un punto de vista racional y crítico sobre el pasado y su dinámica, proporcionando conocimientos precisos de los acontecimientos y del personaje que trabajan.

Sin embargo, lo que más llama la atención es 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. Pero, en el trabajo que nos ocupa el porcentaje que denota ausencia de *empatía histórica* es bastante alto, un 17.7%. Este porcentaje,

paradójicamente, puede tener explicación en 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, e imposibilita el ejercicio de contextualización empática.

Las carencias detectadas, similares en la Educación Secundaria y en la Educación Superior universitaria, nos comprometen en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria que, aparentemente, 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, alejado de un análisis crítico de los testimonios del pasado (Miguel-Revilla et al, 2017). Indudablemente, su falta de capacidad para manejar las fuentes de una manera efectiva y crítica se traduce en una falta de entendimiento de la situación política de esos años, entremezclando no solo presente y pasado, sino también diferentes periodos históricos.

Así pues, es posible que la larga trayectoria formativa en Ciencias Sociales de los participantes haya tenido muy poco que ver con la búsqueda de fuentes y con la habilidad de argumentar y razonar. Por el contrario, es probable que haya tenido mucha relación con el aprendizaje de contenidos, memorizando hechos, datos y procesos sin sentido crítico, haciendo que estén poco preparados para ejercitar el método del historiador.

No queremos finalizar con esta premisa sin hacer notar que, como sucede en el estudio sobre el trabajo infantil en las minas, estas conclusiones deben ser tomadas con precaución pues no se han podido corroborar más que con las obtenidas en el ámbito de la enseñanza secundaria y con la prueba piloto que ha precedido a esta investigación.

En cuanto a la segunda premisa contenida en la tercera hipótesis, respecto a la correlación entre los datos de la dimensión cognitiva de la *empatía psicológica* y los resultados de la actividad de contextualización histórica sobre la figura de Santiago Carrillo, el valor resultante [$p = .94$] nos aleja de poder confirmarla. Es decir, cualquier

puntuación de la *empatía psicológica cognitiva* puede asociarse indistintamente con los valores de la *empatía histórica*. Esto significa que no se cumple que cuanto mayor sea el nivel alcanzado en la variable cognitiva del constructo, más elevada será 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 la dimensión cognitiva de la *empatía psicológica*. De nuevo debemos hacer mención a la falta de estudios correlacionales entre lo psicológico y lo histórico-educativo, que favorezcan relativizar los datos obtenidos y permitirnos, tras su puesta en comparación, sacar conclusiones sólidas.

Por último, y en lo que se refiere a la variable del género y, teniendo en cuenta la diferente distribución de los informantes en relación con la categoría de *empatía histórica*, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado. Los resultados obtenidos indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el desarrollo de *empatía histórica*, confirmando nuestra conjetura inicial.

Ahora bien, si retomamos los datos agrupados, expresados en la Tabla 20, la diferencia puede resultar de algún interés. Nos estamos refiriendo a un salto de siete puntos porcentuales a favor de los varones en los niveles superiores (aquellos que consiguen interpretar el contexto histórico) y un salto de también siete puntos en los niveles inferiores (los realizados desde perspectivas presentistas) en perjuicio de las mujeres, circunstancia que no sucede en el caso de la implicación afectiva (Tabla 20). Estas disimilitudes, aunque la estadística no las considera reveladoras, merecen que no las pasemos por alto, dado que partíamos de la premisa basada en que un trabajo de contextualización con fuentes no auguraba diferencia alguna.

Debemos tener en cuenta que las valoraciones de *empatía psicológica* de la muestra de futuros profesores recogen puntuaciones superiores de las mujeres en todas las sub-escalas, incluida la dimensión “Toma de perspectiva”, y que esto se corrobora en otros estudios ya citados. En consecuencia, no parece que haya ningún condicionante cognitivo que, desde este constructo, explique los resultados inferiores en la interpretación de las actuaciones de un personaje a través de evidencias históricas.

Por otro lado, poniendo el foco en el análisis cualitativo, queda claro que la utilización de las fuentes de la Historia conlleva una mejora en la toma de perspectiva

de los universitarios varones. Estos optimizan sus resultados en la comprensión de las motivaciones de los agentes del pasado, cuando se les enfrenta a una situación con menor componente emocional (aunque sí ideológico) y basada en testimonios, como es la práctica de Santiago Carrillo frente a la de Subterra. Lo que no podemos explicar son las causas que llevan a las universitarias mujeres a manifestarse menos hábiles que sus compañeros en el análisis de fuentes o si esta diferencia es circunstancial y no significativa, como nos dice la estadística. Solo el desarrollo de más investigaciones que atiendan a la variable de género en la *empatía histórica* podrán clarificar esta situación.

Una vez analizado el grado de cumplimiento de nuestras hipótesis, no queremos cerrar esta sección sin señalar las bondades de las experiencias históricas emocionales para guiar una orientación inicial, sobre todo, en situaciones y con figuras históricas que se enfrentan a circunstancias difíciles. Pero, por supuesto, posteriormente, y en ello nos unimos a Endacott (2010), con el propósito de dar forma a las respuestas afectivas, es evidente que el procesamiento cognitivo a partir de la utilización de las herramientas e instrumentos del método del historiador es necesario para conseguir una interiorización adecuada de los procesos históricos.

Desde nuestro punto de vista, y a la luz de los resultados alcanzados, con la experiencia de Subterra, la implicación de los futuros profesores en la situación histórica y cotidiana de un niño de ocho años trabajando en la mina fue inmediata y motivadora desde una perspectiva didáctica, mucho más que la realizada con las fuentes primarias. Seguramente, en esto tuvo mucho que ver la utilización casi exclusiva de la dimensión afectiva, tanto en su temática como en el planteamiento de la actividad, en la línea de provocar excitación empática en la muestra. Sin embargo, y como bien nos señalan los críticos del compromiso emocional con los personajes históricos (Foster, 1999; Jensen, 2008; Knight, 1989; Lee & Shemilt, 2011; Yeager, Foster, Maley, Anderson & Morris, 1998), este trabajo, aisladamente considerado, solo desvirtuaría los propósitos de la Historia.

3. Valoraciones generales: limitaciones de la investigación y futuras líneas de trabajo

En su origen, esta investigación partió del estudio de la *empatía psicológica* en alumnado de 2º de ESO y su conexión con las calificaciones de Historia en el curso

anterior. Entonces, el aprendizaje de los contenidos históricos de este grupo, que presuponíamos vehiculado a través de la memorización con técnicas tradicionales como son la lectura y subrayado de texto, estrategias de síntesis, etc., demostró guardar una escasa relación con las habilidades empáticas de los estudiantes. En esta ocasión, el estudio correlacional que se ha realizado con el mismo tipo de mediciones de *empatía psicológica*, pero en relación con la adopción de otra perspectiva o *empatía histórica*, un meta-concepto en Historia imprescindible para la comprensión del pasado en su contexto, tampoco arroja correlación significativa entre estas dos variables.

Esta evidente disonancia entre dos disciplinas que, por otra parte, guardan estrecha conexión entre sí (no se puede entender la educación sin la psicología), nos obliga a analizar cuáles son los aspectos que limitan los resultados y evidencias hallados. Organizaremos los comentarios en función de las tres fases del proceso investigador seguido y las diferentes metodologías aplicadas en ellas.

En relación con el estudio exploratorio, en lo primero que nos detendremos será en la muestra de estudio. En nuestro caso, el número de unidades de análisis es amplio y, por tal motivo, bastante adecuado para las pruebas estadísticas que requieren un tamaño grande de la muestra. Sin embargo, a pesar de esta fortaleza, una limitación importante radica en la distribución no representativa de la población de estudiantes del Grado de Educación Primaria del territorio nacional. La falta de aleatoriedad en una muestra no probabilística significa que los resultados de esta parte de la investigación, aun contado con una población de estudio de 1137 estudiantes universitarios, no adquieren el grado de generalidad proporcionado por la selección mediante el azar. Si bien es cierto, la investigación no aspira, en principio, a ser universalmente generalizable, sino a explicar unas relaciones en el ámbito de la educación complejas y que, por tanto, no se pueden reducir, como señala Bisquerra (2012), a leyes totalmente controlables y predictibles.

Continuando en esta misma fase de la investigación, el instrumento empleado para la recolección de datos es un cuestionario psicológico ampliamente consolidado por la comunidad científica, que evalúa la *empatía* desde una dimensión cognitiva y afectiva. Este carácter multidimensional fue una de las razones que nos ayudaron a decidir la elección de esta herramienta, lo que no significa que no haya otros instrumentos igualmente válidos para la medida de este constructo en nuestra población de estudio. De hecho, desde la primera escala que tuvo cierta importancia en la

medición de la *empatía* (Dymond, 1949) hasta, por ejemplo, las mediciones que aportan López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008), son diversos los instrumentos que se podrían haber utilizado en un estudio como el que nos ocupa. Por tanto, sería bueno en el futuro corroborar los datos a través de herramientas alternativas.

Acerca del estudio de caso, como sucede con los estudios de este tipo, el reducido número de informantes [164] nos aleja de una generalización empírica de los datos. La selección de la muestra ha estado marcada por la obtención de un escenario viable, desde el que acceder a determinadas unidades o entidades de análisis para el estudio en profundidad de lo complejo y lo particular (Stake, 1999). Del mismo modo, y respecto a la elección de los temas con los que se experimenta en la *actividad de contrariedad* y en *el dilema ético*, la justificación de su elección bien pudiera haber sido otra u otras. La elección de la temática social y política en este trabajo está justificada en los capítulos correspondientes, pero si esta hubiera optado por vías de carácter militar, religioso, cultural, económico, o bien ambiental, los resultados probablemente hubieran sido diferentes. También podrían haber sido otros si las fuentes históricas utilizadas en ambas experiencias de investigación hubieran sido diferentes. Algo que no deja de ser interesante de cara a la apertura de nuevos escenarios en esta misma línea de investigación.

Finalmente, en esta modalidad de la investigación se aportan interpretaciones sobre el estudio de narraciones personales, que se ha intentado fueran neutrales y apoyadas, como bien indica Flick (2015), al cien por cien en los datos. Pero somos conscientes de que la categorización cualitativa no puede eliminar totalmente el carácter subjetivo de los análisis, condicionados por la perspectiva del investigador. Este hecho es una más de las limitaciones que debemos señalar, si bien se ha buscado añadir rigor al proceso, proporcionando la capacidad de verificación y replicación posterior de los datos y técnicas utilizadas.

Pero es la tercera fase de la investigación, la relativa al estudio conjunto entre lo psicológico y lo histórico-educativo, la que abre más interrogantes acerca de la relación entre ambos campos disciplinares. La multidimensionalidad empática, ya asumida por el mundo de la Psicología, no se ha trasladado de forma efectiva a los marcos teóricos elaborados desde el punto de vista de la educación histórica. Partiendo de la pluralidad de enfoques acerca de la *empatía histórica*, resulta conveniente ahondar con más detalle en los lazos existentes entre estos y los procedentes del mundo psicológico.

Especialmente teniendo en cuenta que la ausencia de investigaciones, junto con la carencia de un marco común entre la Psicología y la didáctica de la Historia, no nos ha permitido comparar y revalidar, o no, nuestros resultados.

Y aquí tenemos que hacer referencia a los aspectos metodológicos, dado que hemos tenido que 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 animan a insistir en el análisis comparativo crítico sobre la variable *empatía* en el profesorado en formación y su relación con la comprensión de la Historia, explorando nuevas prácticas de contenido histórico, instrumentos alternativos de obtención de información y muestras más amplias. 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 ayude al docente en su ardua tarea de facilitar la comprensión y la creación de conocimiento histórico en el discente.

Por un lado, tenemos un tipo de *empatía* medible, numérica, conceptualizada por la Psicología, y por otro la *empatía* que constituye conocimiento histórico. Necesitamos de las dos para adentrarnos en mundos diferentes al nuestro, pero, con afectos y sentimientos comunes. Como indica Cairns (1989), las personas que no empatizan bien en la vida cotidiana tienen problemas reales para adaptarse a su entorno y para involucrarse en ejercicios que promuevan procesos mentales implicados en percibir la perspectiva del pasado. Este aspecto común es, por tanto, un complemento esencial en la formación del profesorado que debe ser ampliamente trabajado e investigado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, D. (2011). Percepciones de los profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educación*, 50 (2), 149-171.
- Ackerman, P. (1987). Individual Differences in Skill Learning: An Integration of Psychometrics and Information Processing Perspectives. *Psychological Bulletin*, 102(1), 3-27.
- Aguado, T. (coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Informe de investigación*. Madrid: MEC.
- Aguilar, J. (14 de mayo de 1977). Carrillo ya no levanta el puño en los mítines. *El país*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1977/05/14/espana/232408807_850215.html.
- Aguirre-Rojas, C. A. (2005). *La «Escuela» de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*. Mexico: Editorial Contrahistorias.
- Álvarez de Miranda y Torres, F. (1977, 14 de octubre). *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados, Núm. 11*. Recuperado de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1977_024.PDF.
- Apezarena, J. (1997). *Todos los hombres del rey*. Barcelona: Plaza Janés.
- Arán, V., López, M., & Richaud, M. C. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63-83.
- Aries, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Arlin, P. (1977). Piagetian Operations in Problem Finding. *Developmental Psychology*, 13(3), 247-298.
- Aróstegui, J. (2007). La Transición a la democracia, «matriz» de nuestro tiempo reciente. En R. Quiroa-Cheyrouzen y Muñoz (Eds.), *Historia de la Transición*

- en España: Los inicios del proceso democratizador (pp. 31-43). Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- 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.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En J. Prats, I. Barca, & R. López (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 323-336). Braga: CIED (Centro de Investigaçao em Educaçao), Universidade do Minho.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer.
- Ashby, R., Lee, P., & Dickinson, A. (1997). "How Children Explain the «Why» of History: The Chata Research Project on Teaching History." *Social Education*, 61(1), 17-21.
- Baby, S. (2018a). *El mito de la Transición pacífica*. Madrid: Akal.
- Baby, S. (2018b, octubre 24). *Cultura de la Transición* (P. Elorduy) [El Salto]. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/cultura-de-la-transicion/entrevista-sophie-baby-mitos-transicion-violencia>.
- Barca, I. (2003, enero). *A História é o estudo da vida* (J. R. Costa) [A Página da Educaçao]. Recuperado de <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9239&mid=2>.
- Bardavío, J. (1995). La Transición fue una verdadera ruptura pactada. *El Mundo*, pp. 434-439.
- Bartlett, F. (1995). *Recordar: Estudio de psicología experimental y social* (Trad. P. Soto & C. del Barrio). Madrid: Alianza.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of Significance in Factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bastenier, M. A. (1996). El camino hacia las urnas. En S. Juliá, J. Pradera, & J. Prieto (Eds.), *Memorias de la Transición* (pp. 197-205). Madrid: Diario El País, S. A.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Blair, R. J. (2005). Responding to the Emotions of Others: Dissociating Forms of Empathy Through the Study of Typical and Psychiatric Populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718.
- Borderies-Guereña, J. (1996). Niños y niñas en familia. En J.M. Borrás (Ed.), *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1936* (pp. 19-67). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Borghi, B. (2010). Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica. En R.M. Ávila, M. P. Rivero, & P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75-84). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Borrás, J.M. (1996). Zagales, pinches, gamenes... Aproximaciones al trabajo infantil. En J.M. Borrás (Ed.), *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1936* (pp. 227-311). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Borrás, J.M. (2013). Una historia recuperada. Las aportaciones de la infancia al crecimiento económico y a la subsistencia familiar. En J.M. Borrás (Ed.), *El trabajo infantil en España (1700-1950)* (pp. 9-26). Barcelona: Icaria editorial, S.A.
- Braun, S., Rosseel, Y., Kempnaers, C., Loas, G., & Linkowski, P. (2015). Self-Report of Empathy: A Shortened French Adaptation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Usint Two Large Belgian Samples. *Psychological Reports*, 117(3), 735-753.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Brown, A., & Campione, J. (1992). Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje (Trad. R. Burgaleta & M. Pérez). En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 57-62). Madrid: Pirámide.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.

- Burke, P. (1996). Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro (Trad. J.L. Gil). En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Butterfield, E. C. (1988). La conducta inteligente, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo podrían explicarse con una misma teoría. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque general de su naturaleza y definición* (pp. 63-68). Madrid: Pirámide.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13-18.
- Calderón-López, P., & Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació - REIRE*, 10(2), 34-51.
- Calleja, F. (2006). *Inteligencia natural*. Valladolid: MAXTOR.
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carr, R., & Fusi, J. P. (1979). *España, de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Carrasco, M. A., Delgado, B., Barbero, M. I., Holgado, F. P., & del Barrio, M. V. (2011). Propiedades Psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en población infantil y adolescente española. *Psicothema*, 23(4), 824-831.
- Carretero, M., Asensio, M., & Pozo, J. I. (1991). Cognitive Development, Historical Time Representation and Causal Explanations in Adolescence. En M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons, & J. I. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction, vol.3. European Research in an International Context* (pp. 27-48). Oxford: Pergamon Press.
- Carretero, M., & Atorresi, A. (julio, 2004). Hacia una alfabetización historiográfica. *Atablero*, 30. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87476.html>.
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1997). Problemas y Perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. En M. Carretero, J. I. Pozo, & M. Asensio (Eds.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 13-29). España: Visor.

- Carrillo, S. (1977). *Discurso de Santiago Carrillo. en el pleno del Comité Central del PCE reunido en Madrid los días 14 y 15 de abril de 1977*. Recuperado de <http://vespito.net/historia/transi/complsft.html>.
- Carrillo, S. (1993). *Memorias*. Barcelona: Planeta.
- Carrillo, S. (2003). *La memoria en retazos*. Barcelona: Plaza Janés.
- 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). Santiago de Compostela: Red 14.
- Carril-Merino, M. T., & Sánchez-Agustí, M. (2018). Reviviendo la vuelta de la democracia en las aulas. *Iber*, 92, 12-17.
- 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.
- Carroll, J. (1981). Twenty-Five Years of Research on Foreign Language Aptitude. En K. Diller (Ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (pp. 83-118). Rowley: Newbury House Publishers.
- Carroll, J. (1993). *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caruso, D. R., & Mayer, J. D. (1998). The Multidimensional Emotional Empathy Scale (MDEES). *UNH Personality Lab*, 21.
- Castellano, P. (1995). Izquierdas y derechas: Ni tantos ni tan firmes. *El Mundo*, pp. 88-90.
- Centenera, J. (2013). *La Transición exterior española y la larga mano de Moscú*. Madrid: Quinquerreme.
- Christov-Moore, L., & Iacoboni, M. (2018). Sex Differences in Somatomotor Representations of Others' Pain: A Permutation-Based Analysis. *Brain Structure and Function*, 224(2), 937-947.
- Christov-Moore, L., Simpson, E., Conde, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. (2014). Empatía: Efectos de género en el cerebro y el comportamiento. *Neurosci Biobehav Rev.*, 46(4), 604-627.
- Chrysikou, E., & Thompson, J. (2015). Assessing Cognitive and Affective Empathy Through the Interpersonal Reactivity Index: An Argument Against a Two-factor Model. *Assessment*, 23(6), 769-777.

- Clark, P. (2018). "History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness". *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), 1-13.
- Cliffordson, C. (2002). The Hierarchical Structure of Empathy: Dimensional Organization and Relations to Social Functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 49-59.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1946). *The idea of History* (Trad. E. O'Gorman & J. Hernández). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Coltham, J. (1971). *Development of Thinking and the Learning of History*. London: Historical Association.
- Coltham, J., & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History: A Suggested Framework*. London: Historical Association.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primnaria*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 391-418.
- 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. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.
- Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- de Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring Empathic Tendencies: Reliability and Validity of the Dutch Version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260.

- 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.
- de Vilallonga, J. L. (1999). *El Rey. Conversaciones con Juan Carlos I de España*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Decety, J., & Claus, L. (2009). Empathy Versus Personal Distress: Recent Evidence from Social Neuroscience. En J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 199-214). Massachusetts: Institute of Technology.
- Decety, J., & Jackson, P. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (6, octubre 2009). *Consejo de Monumentos Nacionales*. [373]. Recuperado de https://www.monumentos.gob.cl/servicios/decretos/373_2009.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82).
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1984). Making Sense of History. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 117-153). London: Heinemann Educational Books.
- Dilthey, W. (1883). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, (34), 1-21.
- Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. (Tesis doctoral). Recuperada de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_460663/jdc1de1.pdf.

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En E. Kadriye & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Nueva York: Routledge.
- Dymond, R. (1949). A Scale for the Measurement of Empathic Ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133.
- Dymond, R. (1950). Personality and Empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 14(5), 343-350.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Endacott, J. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-49.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Eres, R., Decety, J., Louis, W., & Molenberghs, P. (2015). Individual Differences in Local Gray Matter Density Are Associated with Differences in Affective and Cognitive Empathy. *NeuroImage*, 117, 305-310.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- Éthier, M. A., Demers, S., & Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.
- Eysenck, H. J. (1989). El lugar de las diferencias individuales en la psicología científica (Trad. J.M. Prieto). *Estudios de Psicología*, 39(40), 161-206.
- Fernández, A., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the Psychometric Properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 179-185.
- Fernández-Campo, S. (1995). La Monarquía en la Transición. *El Mundo*, pp. 116-119.

- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, Teorías y Aplicaciones en Revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Flavell, J. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Flavell, J. (1992). Desarrollo cognitivo: Pasado, presente y futuro. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History. *Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some final thoughts. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective taking in the social studies*. (pp. 167-181). Mary-Land: Rowman & Littlefield.
- Fusi, J. P. (2009). España 1975-2008. En R. Carr (Ed.), *España 1808-2008*. Barcelona: Ariel.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gallego, F. (2008). *El mito de la Transición*. Barcelona: Crítica, S. L.
- Gardner, H. (1992). La decadencia de los tests de inteligencia (Trad. R. Burgaleta & M. Pérez). En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 92-96). Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gibson, I. (1983). *Paracuellos: Cómo fue*. Barcelona: Argos Vergara, S.A.
- Gilet, A., Studer, J., Mella, N., Grün, D., & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing Dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45, 42-48.
- Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 166-187). Madrid: Akal Universitaria.

- Glaser, R. (1992). La inteligencia como eficiencia adquirida. En R. Sternberg & D. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque general de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Goicovic, D. (2001). Estructura familiar y trabajo infantil en el siglo XIX. Mincha, 1854. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 5, 59-78.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (Trad. D. González & F. Mora). Barcelona: Kairós.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En *Enjeux du monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* (1-10). Nantes: Université de Nantes.
- 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.M. 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). Bologna: Pàtron Editore.
- González-Gallego, I., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En R. Ávila, P. Rivero, & P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 207-222). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» y AUPDCS.
- González-Gallego, I. (2011). La Transición: Realidad del pasado y revisionismo del presente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (67), 7-9.
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales* (Trad. E. Muñoz). Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Guereña, J.L. (1996). Infancia y Escolarización. En J.M. Borrás (Ed.), *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1936* (pp. 347-419). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.

- 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.
- Hadjikhani, N., Zürcher, N. R., Rogier, O., Hippolyte, L., Lemonnier, E., Ruest, T., ... Prkachin, K. M. (2014). Emotional Contagion for Pain is Intact in Autism Spectrum Disorders. *Translational Psychiatry*, 4, 1-9.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical Perspective Taking. A Standardized Measure for an Aspect of Student's Historical Thinking. *Learning and individual differences*, 18(2), 264-270.
- 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.
- Hernández Cardona, F. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la historia. *Revista Íber*, (30), 1-5.
- Hernández, J.M. (1992). Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española. En A. Escolano (Ed.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. (pp. 69-89). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Hernández-Sánchez, F. (2012). Dolores Ibárruri y Santiago Carrillo. En Á. Viñas (Ed.), *En el combate por la historia: La república, la Guerra Civil, el franquismo*. (pp. 791-806). Barcelona: Pasado & Presente.
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Horn, J., & Cattell, R. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized General Intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(253-270).
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing Elementary and Secondary School Students' Ability to Perform Historical

- Perspective Taking: The Constructing of Valid and Reliable Measure Instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 653-672.
- 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, 110-144.
- Hunt, C., Frost, N., & Lunneborg, C. (1989). Diferencias individuales en cognición: Una nueva aproximación a la inteligencia. *Estudios de Psicología*, 39(40), 103-131.
- Iriarte, G. (1902). *De la instrucción primaria en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Juliá, S. (2003). Memoria y amnistía en la transición a la democracia. *Claves de Razón Práctica*, 129, 104-123.
- Juliá, S. (2004). *Historias de las dos Españas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L.
- Juliá, S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kamas, L., & Preston, A. (2018). Can Empathy Explain Gender Differences in Economic Policy Views in The United States? *Feminist Economics*, 1-33.
- Kim, J., & Lee, S. J. (2010). Reliability and Validity of the Korean Version of the Empathy Quotient Scale. *Psychiatry Investigation*, 7, 24-30.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion, and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53.
- Kuhn, D., Winestock, M., & Flaton, R. (1994). Historical Reasoning as Theory-Evidence Coordination. En M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and*

- Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 377-402). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, P. (1994). Historical Imagination. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. Londres: Heinemann.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Boston: Rowman & Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia (Trad. J.M. Rodríguez & I. Gugliotella). En J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come out of the Closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First*. Toronto: University of Toronto.
- Linz, J. (1996). La Transición española en perspectiva comparada. En J. Tusell & A. Soto (Eds.), *Historia de la transición. 1975-1986* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Lipps, T. (1926). *Los problemas fundamentales de la ética* (Trad. E. Ovejero). Madrid: Daniel Jorro.
- López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar Ciencias Sociales? *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65.
- 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.
- Machado, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade*. Oeiras: Celta Editora.
- 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.
- Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas*, 1, 25-70.

- Martínez-Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 41-48.
- Martínez-Rodríguez, R. (2018). La historia reciente en la era digital. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (92), 7-11.
- Mateos, A. (2007). *Memoria e Historia democrática*. Madrid: Eneida.
- 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). New York: Basic Books.
- Mayer, R., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93(1).
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Mehrabian, A. (1997). Analysis of Affiliation-Related Traits in Terms of the PAD Temperament Model. *Journal of Psychology*, 131, 101-117.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mendioroz, A. M. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Menéndez, D. (2018a). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 7-23.
- Menéndez, D. (2018b). The Emotional Learning of Educators Working in Alternative Provision. *Educational Studies*, 54(3), 303-318.
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Miguel-Revilla, D. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la Historia reciente*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, M. T., & Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: Creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *Revista en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101.

- Miguel-Revilla, D., & Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: Marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
- MINEDUCACIÓN. (2017). *Sistemas educativos del mundo. Alemania, 2017*. Gobierno de Colombia.
- 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).
- Mora, G., & Ortiz, R. (2013). La enseñanza del «Tiempo Histórico»: Problemas y propuestas didácticas. *Historia & Ensino*, 19(1), 7-25.
- Müller, M., Ungaretti, J., & Etchezahar, E. (2015). Evaluación multidimensional de la empatía: Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al contexto argentino. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 3(1), 42-53.
- Muñoz-Labraña, C., & Aceituno, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (67), 56-62.
- Osorio, N. (2012). Prólogo. En *Subterra* (pp. 7-13). Santia: Origo Ediciones.
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie: Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. Recuperado de http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363/pdf/SPF_Artikel.pdf.
- Pellegrino, A., Lee, C. D., & d'Erizans, A. (2012). Historical Thinking through Classroom Simulation: 1919 Paris Peace Conference. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 146-152.
- Pérez, M.A., Pascual, A., & Sánchez, A. (2013). El trabajo de los menores en la minería española, 1840-1940. En J.M. Borrás (Ed.), *El trabajo infantil en España (1700-1950)* (pp. 153-192). Barcelona: Icaria editorial, S.A.
- Pérez, S. (2006). Le toucher des écrouelles: Médecine, thaumaturgie et corps du roi au Grand Siècle. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 53(2), 92-111.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-Royo, J. (1996). La legalización del PCE. En S. Juliá, J. Pradera, & J. Prieto (Eds.), *Memoria de la Transición* (pp. 211-215). Madrid: Taurus.

- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-Based Learning and Reasoning: Studies in History*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. (2009). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (Trad. G. Ventura). España: Gedisa.
- Pertegaz-Díaz, S., & Pita-Fernández, S. (2002). Determinación del tamaño muestral para calcular la significación del coeficiente de correlación lineal. *Cuadernos de atención primaria*, 9(4).
- Pestaña, Á. (1974). *Trayectoria sindicalista*. Madrid: Ediciones Tebas.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología* (Trad. J. Marfá). Barcelona: Barral Editores, S.A.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la Historia?* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pizarro, F., & Cruz, P. (2014). Empatía en clase de historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clio. History and History Teaching*, 40.
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 89-99). Great Britain: Taylor & Francis.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Pou, S. (2013). La leyenda de los asesinos. Mito, textos y correlatos a partir de la obra *Alamut* de Vladimir Bartol. *Bandue*, VII, 147-167.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Preston, P. (2013). *El Zorro Rojo. La vida de Santiago Carrillo*. Barcelona: Debate.
- Prieto, M. D., Bermejo, M. R., & Ferrándiz, C. (2001). Fundamentación teórica de la teoría de las inteligencias múltiples. En M. D. Prieto & C. Ferrándiz (Eds.), *Inteligencias múltiples y currículum escolar* (pp. 15-38). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- 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.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.

- Richardson, E. D., & Malloy, P. (1994). The Frontal Lobes and Content Specific Decisions. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 6(4), 455-466.
- Rico, M. A. (1995). La violencia, una seria amenaza a la Transición. *El Mundo*, pp. 370-377.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- 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). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rodrigo, J. (2011). Acosada y desprestigiada: La “historia” vista desde la “memoria”. *Con-ciencia Social*, 15, 133-140.
- Rosa, A. (1997). Historia y Psicología, ¿una nueva alianza? *Escritos de psicología*, 1, 39-46.
- Royzman, E. B., & Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6(1), 82-93.
- Ruíz, C. (2013). *La fábrica o la escuela. Trabajo infantil y educación protectora en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Dickinson, S.L.
- Ruiz, J. (2015). *Paracuellos una verdad incómoda*. Barcelona: Espasa. Biblioteca de Filosofía.
- Rule, J. (1990). *Clase obrera e industrialización. Historia social de la revolución industrial británica, 1750-1850* (Trad. E. Grau). Barcelona: Editorial Crítica.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2006). Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR.*, 1(2), 7-16.
- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past – Salient Issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Sáiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.

- Sáiz, J. (2013b). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *CLÍO*, 39, 1-20.
- Sallés, N., & Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 145-166.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- San Pedro-Veledo, M. B., & López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados. *Revista de psicología y educación*, 12(2), 116-128.
- Sánchez-Agustí, M. (1998). La Segunda Enseñanza a caballo entre dos siglos: una visión retrospectiva sobre la finalidad y organización del currículo de Ciencias Sociales. *Iber, Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 7-23.
- Sánchez-Agustí, M., González-Gallego, I., Miguel-Revilla, D., & Martínez-Rodríguez, R. (2015). Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la Historia reciente en España y Chile. Presentación de un Proyecto de Intervención en Secundaria. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, 2(1), 31-48.
- Sánchez-Agustí, María. (2002). *La Educación española a finales del XIX. Una mirada a través del periódico republicano La Libertad*. Lleida: Editorial Milenio.
- Sánchez-Soler, M. (2010). *La Transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Península.
- Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 12, 63-76.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. & Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18 (18/19), 166-182.
- Santacana, J., & Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: Un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788).
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las*

- Ciencias Sociales. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* (pp. 1-10). Zaragoza: Universidad de Zaragoza y AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.
- Sarasúa, C. (2006). Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX. En J. M. Matés & A. González (Eds.), *Historia económica de España* (pp. 1-24). Barcelona: Ariel.
- Savenije, G., & de Bruijn, P. (2017). Historical Empathy in a Museum Uniting Contextualisation and Emotional Engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 1-16.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Recuperado de <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>.
- Seixas, P. (2008). «Scaling up» the benchmarks of historical thinking: A report on the Vancouver meetings of the Centre for the Study of Historical Consciousness and the *Historica Foundation*. Recuperado de <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- 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). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sieber, S. (1973). The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *American Journal of Sociology*, 73, 1335-1359.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Siu, A., & Shek, D. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese Context. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 118-126.

- Snow, R. (1992). Sobre la inteligencia (Trad. R. Burgaleta & M. Pérez). En D. K. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 159-167). Madrid: Pirámide.
- Soto, Á. (1998). *La transición a la democracia: España 1975-1982*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence; Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 115, 201-292.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Sternberg, R. (1984). Macrocomponents and Microcomponents of Intelligence: Some Proposed Loci of Mental Retardation. En P. Brooks, R. Sperber, & C. McCaule (Eds.), *Learning and Cognition in Mentally Retarded* (pp. 89-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. (1986). Capacidad intelectual general. En R. Sternberg (Ed.), *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer, S.A.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 271-314.
- Stover, W. J. (2007). Simulating the Cuban Missile Crisis: Crossing Time and Space in Virtual Reality. *International Studies Perspectives*, 8, 111-120.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Teijlingen, E., & Hundley, V. (2001). The Importance of Pilot Studies. *Soc Res Update*, 35, 1-4.
- Tiana, A. (1987). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (6), 43-60.
- Tichener, E. (1909). *Experimental Psychology of the Thought Processes*. New York: Mcmillan.

- Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: Fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127-144.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: GRAÓ.
- Tusell, J. (1996). La transición política: Un planteamiento metodológico y algunas cuestiones decisivas. En J. Tusel & Á. Soto (Eds.), *Historia de la transición 1975-1986* (pp. 109-138). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Tusell, J. (1999). *Historia de España en el siglo XX. IV - La transición democrática y el gobierno socialista*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Tusell, J., & Soto, A. (1996). *Historia de la transición 1975-1986*. España: Alianza.
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En S. Metzger & L. Harris (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). New York: Wiley-Blackwell.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- VanSledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Impositionality, Empathy, and Historical Contextualization. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- VanSledright, B. A. (2004). What Does it Mean to Think Historically... And How Do you Teach It? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Virta, A., & Kouki, E. (2014). Dimensions of Historical Empathy in Upper Secondary Sstudents' Essays. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 137-160.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2016). Why Historical Thinking is not about History. *History News*, 71(2), 13-16.

- Yeager, E., Foster, S., Maley, S., Anderson, T., & Morris, J. (1998). Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical Empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.
- Zigler, E. (1992). Inteligencia: Un enfoque evolutivo (Trad. R. Burgaleta & M. Pérez). En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 177-181). Madrid: Pirámide.

ANEXOS

La relación de anexos que se detalla a continuación se adjunta en el USB que acompaña a este documento escrito.

ANEXO I: Cuestionario de *empatía psicológica* de Mark Davis (1980, 1983).

ANEXO II: Dossier correspondiente a la *actividad de contrariedad* y capítulo segundo, “La compuerta número 12”, incompleto, del libro *Subterra* de Baldomero Lillo, publicado en 1904 por la editorial.

ANEXO III: Desenlace del capítulo segundo, “La compuerta número 12”, del libro *Subterra*.

ANEXO IV: Fragmento de la película *Subterra* (Ferrari, 2003), también incompleto, que se corresponde con la parte del capítulo adjuntado en el anexo II.

ANEXO V: Desenlace del fragmento de la película *Subterra*, incluido en el anexo IV.

ANEXO VI: Dossier 1. Estudio del contexto histórico y cronológico de la Transición española.

ANEXO VII: Dossier 2. Aproximación a las fuentes. ¿Santiago Carrillo, patriota o traidor?

ANEXO VIII: Dossier 3 – Cuestiones y argumentaciones sobre la figura de Santiago Carrillo.

ANEXO IX: Transcripciones en ATLAS.Ti de las narrativas de los informantes en la *actividad de contrariedad*, *Subterra*.

ANEXO X: Transcripciones en ATLAS.Ti de las narrativas de los informantes al dilema que se les plantea sobre Santiago Carrillo.

CONCLUSIONS

In the last section of this dissertation, the main purpose is to make sense of the information that was obtained, and that has been previously organised and analysed, in order to explain the aim of the study that is of our interest. Because of this, it is now time to report in a clear and concise way if the results that have been discussed in this study have followed the objectives that were initially formulated, and if the research hypotheses are accepted or rejected. The main conclusions that were obtained in this study are presented in the following pages. While data have been analysed taking into account two different alternative perspectives, attending to the nature of the methodological approach that was used, both of them finally converge in order to examine this phenomenon.

1. Fulfilment of the research objectives

The main objective of this research, as explicitly indicated in Chapter III, was to explore the level of complexity and characteristics of primary education prospective teachers' empathy from a psychological perspective, and to assess its relation with historical understanding. In this respect, after finishing this process, we are in a position to assert that this objective has been fulfilled, even despite the lack of methodological precedents that attested and endorsed this purpose.

The use of a research design in which a series of research models have been sequentially combined in successive phases, has allowed to put data provided by psychology, fundamentally quantitative in nature, in relation with data supplied by history education, qualitative in nature, in order to converge, after the quantification of the last group, in a correlational study between both disciplines.

This is, then, a mixed-method study in which the exploratory quantitative analysis (using a large number of informants) offers a diagnostic vision that provides a general framework in which a case study is incorporated. The latter offers an in-depth

analysis of historical reasoning that allows to establish a correlation between teachers' empathetic level from the point of view of psychology and history, something that can be described as novel in this field. Accordingly, we can state, following Sieber (1973), that both methods have strengthened the features of each other in an integrative way that has allowed for the quantification in two different research fields of a construct, such as empathy, that cannot be easily assessed.

This main objective has been divided in other three specific objectives which have been used to orient the research process, while also functioning as the foundation to sustain it, and as a beacon to guide it.

The first one of them had the aim to *assess psychological empathetic levels, both from the point of view of the affective dimension and from the point of view of the cognitive dimension, and to estimate, if needed, the difference between both dimensions and between participants according to gender*. For this, the IRI (Davis, 1983), a widely-used instrument in the field of psychology has been used and selected, as indicated in Chapter IV, due to the availability of its Spanish translation and, mainly, because it is a multidimensional instrument, that has allowed us to gather data regarding both the affective and cognitive dimensions of empathy.

Its validity and reliability for the sample of pre-service teachers have been corroborated using a series of different statistical tests that were covered in Chapter III. From this point of view, the positive results that were found provide an objective that was not initially expected in the initial conceptions of the process, but of indubitably interest for psychological research.

The second specific objective that has been previously pointed out, *study the correlation between the values of psychological empathy and historical perspective*, has constituted the largest challenge of this research due to the lack of methodological precedents, as has already been stated. In order to put this objective into practice, it has been divided in two distinct sub-objectives.

The first of the two has intended to *analyse the implication of emotional elements in historical empathy and the relationship between this last variable with the results obtained from the point of view of psychology*. To fulfil this objective a *contrariety lesson*, which is described in the literature as an ideal task to study the

implication of affectivity in historical understanding, such as we have indicated in section 2.3 of Chapter II, was designed.

Following an autobiographical and emotional narration about underage proletariats, young participants in this case study have been able to make use of historical perspective and to discuss about the decisions that were taken in a complex familiar situation by the main character, a miner and also a father. The reduction of the information that was obtained was possible after an in-depth qualitative analysis of their narrations, allowing to put them in relation with the data obtained after applying the IRI to fulfil this sub-objective.

The next sub-objective has focused in *analysing the implication of source work in the adoption of historical perspective (contextualised historical empathy), putting it in relation with psychological empathy values*. Just like in the last case, one of the empathetic proposals analysed in the literature has been used in order to fulfil the objective. Young people in the sample faced an ethical dilemma focused on the controversial, and at the same time praised, historical figure Santiago Carrillo. Using three dossiers where a study of the historical context was included by the use of diverse primary historical sources, prospective teachers adopted the perspective of this historical figure to assess the reason of his decisions during the Spanish transition to democracy. Like in the previous case, the qualitative analysis of the arguments has allowed data to be reduced to four categories and to put them in relation with psychological values. This has allowed the viability of the proposed sub-objective.

Later on, in order to fulfil the objective in its entirety, statistical analysis has been used, establishing Spearman correlations between the affective and cognitive variables provided by the psychological questionnaire, and the data obtained after the contrariety lesson, first, and the ethical dilemma, later on. Even if, as we have seen, results are not concluding in the expected sense, it is possible to indicate that the objective has been fulfilled.

Last of all, the fifth objective, closely related to the previous ones, resumes the discussion about gender differences, although in this occasion in relation to the historical variable by trying to *study gender differences from the point of view of historical perspective*. Again, a descriptive statistical analysis has been used by

comparing frequencies and percentages according to gender, and after applying a Chi-squared test.

2. Conclusion derived from research hypotheses

Accordingly with the main aim of the study, focused on exploring the level of complexity and characteristics of primary education prospective teachers' empathy from a psychological perspective, and to assess its relation with historical understanding, an initial assumption was used to empirically determine the validity of a general hypothesis that was expressed in Chapter III in this way:

***GH.** Students enrolled in the Bachelor's Degree in Primary Education with higher values in their psychological empathy capabilities, both in their cognitive and affective dimensions, will also show higher values in the adoption of historical empathy.*

Taking into account the lack of precedents in the scientific literature, it would seem logical to assume that the higher the predisposition of a person to feel psychological empathy, that is, to understand another person thoughts and feelings, the higher their ability will be to understand these aspects in historical actors. As such, they will show a higher competence in the analysis and interpretation of historical contexts.

Despite this, from a general standpoint, it was not possible to confirm a positive statistical correlation between the measure of *psychological empathy* and the assessment of *historical empathy*, something that deviates from the starting hypothesis. This means that it is not possible to confirm that a higher level in the cognitive variable of the construct implies a higher capability to adopt historical perspective. Those prospective teachers that are able to easily come close to the perspective of those actors that lived and acted in the past, and thus provide valuable explanations, do not always obtain high scores in the cognitive dimension of *psychological empathy*.

Subsequently, due to the complexity of the relationship between the variable of two different disciplines such as psychology and history, it is convenient to analyse those conclusions related to the specific hypotheses that have been used to operationalise the results that have been obtained.

The **first hypothesis**, which is provided below once again, is related to the field of psychology and specifies actual results in the assessment of empathy, as well as gender differences identified by scientific literature regarding this construct.

H1. Students enrolled in the Bachelor's Degree in Primary Education have developed more refined cognitive than affective capabilities as factors that determine empathy as a construct. There is also an evident difference when analysing both dimensions of empathy attending to gender, with women showing significant higher scores.

For this research, we have assumed, and it has been possible to corroborate, that primary education prospective educators' cognitive capabilities are more developed than their affective capabilities as integrative factors of empathy as a construct. Recent studies with samples composed of university students corroborate this outcome (Carril-Merino & Sánchez-Agustí, 2016; Carril-Merino, Sánchez-Agustí, & Miguel-Revilla, 2018; Kamas & Preston, 2018). These results are probably in relation with participants' formative processes, generally focused on the use of rationality against a domain of the emotional dimension in the resolution of problems and other issues. Thus, in educational contexts it is usual to defend the necessity to foster social thinking starting with early childhood education, developing reasoning procedures and methodologies based on the scientific method and that are defined around a cognitive dimension (Mendioroz, 2013).

These aspects predispose students to a higher level of maturity that we could designate as "intellectual empathy", highly valued in the academic world and, despite this, as indicated by John Flavell (1981), one of the translators and main disseminators of the work of Piaget, affect and cognition can be detached for analytical purposes but are indissoluble in real life because they are forcibly engaged in all human action. In fact, world history is composed of an infinity of personal stories, full of sentiments and affectivity.

In the last few years, teachers' emotional education has been advocated as a tool for educational innovation, warranted due to the social necessities that traditional education has not found an answer to (Bisquerra, 2003). Multicultural and diverse schools require of professionals capable of reflecting about their own emotions in order

to adequately canalize them, and to recognise what students think and feel. Only in this way it will be possible to face educational challenges in a global world.

Regarding the field of social studies, we should take into account that historical actors lived and took part in narratives as important as the ones that we are currently living in the present, not without significant doses of emotion. Teachers, as professionals in charge of recovering stories and thoughts, should not dismiss this circumstance, and should know how to conciliate in their lessons and practices emotional abilities and the task of evidence interpretation in order to reconstruct yesterday's historical contexts. Thus, cognitive development and of their abilities is supplemented with the fostering of emotional capabilities that are recently in vogue. In this regard, Seixas and Morton understand that, in this path, what is more difficult is to give shape to "customs, ideas and beliefs systems through which they made sense of it all" to answer the question, "what was it like to be them?" (2013, p. 138).

Finally, regarding the gender independent variable, results detect statistically significant differences in the four sub-scales of the IRI. The generalised opinion that women are more empathetic than men is substantiated in the literature. This is the case of the majority of the studies that we have reviewed, with the exception of the studies of Braun et al. (2015), Fernández et al. (2011) and Kim and Lee (2010), which underscore the differences found in our sample. Here, while women score higher than men in the assessment of perspective taking, the difference is not statistically significant only in this sub-scale. This is something that should be highlighted because while the higher emotionality of women intelligence is usually underscored, they also obtain higher scores when assessing the cognitive aspects of empathy.

In any case, the ample corroboration of these differences might be explained by the fact that participants are aware that they are being assessed regarding one construct (empathy) that is socially part of those character features that are considered desirable in women. At any rate, we cannot forget that, until this date, the few studies published in the neuroscience literature conclude that neuronal networks that are used in affective and cognitive empathy differ between men and women (Christov-Moore et al., 2014; Kamas & Preston, 2018).

In any event, we consider empathy as an indispensable ability, in general, for students and educators' training. This will be useful for the prevention of those issues

that are generated in the classroom when solidarity and respect are lacking. And, regarding the area of social studies, it constitutes a tool that has the possibility of providing students with knowledge and strategies to interpret the past.

With the **second hypothesis** we are able to immerse ourselves in the field of history education and in elements that are rarely examined by educational research. As reflected in the objectives, we have tried to discover the implication of affectivity in the empathetic comprehension of history, putting it in relation with those indicators that were provided by psychology as a science. In this regard, we should remember that we have drawn on the assumption that:

H2. Affective aspects that are triggered in prospective primary education teachers during the development of an historical interpretation experience, where the emotional dimension is especially present, promote better knowledge of our past, and thus, those participants with higher scores in psychological empathy will reach a higher level of historical understanding. This circumstance will be more predominant in women than in men.

In relation with the first premise, the results that were obtained in our study after the implementation of the *contrariety activity* based on child labour at the end of the 19th century, it is possible to deduce that a historical interpretation experience with an emotional compromise susceptible of entering into conflict with the current value system, does not favour a good comprehension of historical elements in terms of contextualisation and critical vision.

It is important to remember that only 2.4% of prospective teachers is able to reach an *empathetically-contextualised interpretation*, going beyond their sensibility in order to correctly anticipate the behaviour of the protagonist of the story. They are the only ones capable of putting distance from their current ethical standards, understanding from an illogical or counterintuitive point of view and from our current perspective, the attitude of the proletariat father towards his young son, and the social and economic circumstances that explain the behaviour of that period.

What today is considered mistreatment, abuse or violence were common practices a hundred years ago. Binding children to a chair, confining them in wardrobes or dark rooms, or hitting them with rulers and sticks, were part of the mundane of domestic and scholarly environments. As Toro (2008) indicates, Chilean educational institutions had, among other punishing devices, a *clamp* that was used with unruly students, secluding them and tying their hands and feet. Thus, the father decision by tying the mining child in his first day of work should be understood as a method of “safety and learning” from that period, and as something that was used for the greater good of the minor with the aim of ensuring his safety, while also allowing him to learn how to fulfil with his duty, how to overcome his fears and to become a “successful man”.

From a contrasting point of view, results show a non-negligible number of participants that offer a *presentist* empathy [23.2%] and that, thus, are not aware that their perceptions about the educational world of the 19th century are contaminated by the present world. They ignore that, for instance, at the beginning of the 20th century, an important absenteeism due to labour reasons was the cause of a high rate of illiteracy in Spain, affecting 56.2% of the population. That is, nearly two out of every four Spaniards older than 12 years of age did not know how to read or write (Hernández, 1992). They do not take into account, then, that the conception of infancy as a vital period that should be protected, and where natural capabilities of each person should be fostered with the tutelage of family and school, is a recent idea that cannot be used when analysing popular classes in the 19th century. If, on one hand, a Rousseauian approach to infancy was known then, it scarcely influenced educators and parents, who still relied on effort and punishment as educational methods (Aries, 1986).

These results that were provided by the sample of pre-service teachers warn us that the existence of limitations in perspective taking when addressing the past is not only a question that pertains exclusively to secondary history education. Taking into account the restrictions that were detected, it is also of particular relevance in primary education teacher training.

Admittedly, in order to establish a definite account, our data should be corroborated by other studies made with participants of this nature (something that is practically inexistent thus far) in relation with historical interpretation from an emotional perspective. It is not possible to establish a comparison with the data that was

provided regarding the experience with prospective primary education teachers in Oviedo (Pedro-Veledo & López-Manrique, 2017) due to its interest in the assessment of attitudes related to xenophobia and racism in today's society, and not in the valuation of empathetic levels for the understanding of historical contexts.

The scarce data provided by studies in the framework of secondary education are also not adequate, as they present the results of empathetic tasks that strongly appeal to emotions (Mora & Ortiz, 2013; Pizarro & Cruz, 2014; Riley, 2001; Virta & Kouki, 2014). Most of them are practices focused on didactic innovation without confident empirical results, while they have also been conducted with teenager students with a lower experience and academic qualifications. In the case of the Virta and Kouki (2014) study regarding the way Finish children were sent to Sweden during the Second World War, the authors indicate that, while the affective connection with the topic was good, the level of knowledge about the context was very limited.

To sum up, and with all precautions that are always derived from a case study, we can conclude that the use of activities of emotionally-charged tasks of an empathetic nature, capable of defying current values, does not seem to favour contextualised perspective taking. This is something that is emphasised, like in the case of the historical situation used in this research, when behaviours that are analysed contravene human rights and the current values and legality, ostracising an aspect that is not negotiable from our point of view, such as the respect of human dignity.

This does not mean that we should disdain these sort of strategies for historical understanding and to banish them from classrooms, as their value is focused on the creation of interest and motivation regarding the study of the past, although they do not suffice by themselves and should be accompanied by other options. This aspect is indicated by Lee and Shemilt (2011) when they warn that, first of all, historical empathy cannot be understood only as an affective compromise with the emotions of our predecessors and, secondly, when they signal the transcendence of the use and study of evidence to promote the comprehension of significant value gaps.

Posteriorly, in relation with the next premise of the second hypothesis, the imprecise and ambiguous results between the affective and psychological and the historical and educational, located in the limit of the statistical significance, do not corroborate the initial assumption. Affective scores of the psychological questionnaire

(Chapter IV), when connected with the data obtained in the contrariety lesson (Chapter V), show values very close to the $p = .05$ significant threshold regarding the correlation between the affective dimension of empathy and historical empathy, something that can give us some idea about the possibility that there is at least a minimum link between these two variables.

It is convenient to remember that the shortage of available studies and the lack of a common framework between psychology and history education has not allowed us to compare and replicate (or not) these results with other studies. It is precise for research between both fields to keep generating connected studies in order to provide them with reliability.

Regarding the study of the gender independent variable, the third of the assumptions contained in the hypothesis, no significant differences have been found between men and women with regard to the role of affectivity in the study of the past. A higher empathetic capability detected in women in the psychological dimension of the emotional, which has been found and attested in this and other psychological studies, does not seem to add or detract competence in this group in relation to perspective taking when we are dealing with historical periods that are emotionally charged. We understand, thus, that tasks connected with historical interpretation are in a realm removed from prejudices linked with a gender perspective.

The foundation and support of the **third hypothesis** lies in cognitive representations and in their projection in the reconstruction of the events of the past. Accordingly, in this occasion, the connection with psychology are focused on the cognitive dimension of empathy, as initially stated in the second objective. It is because of this that the following assumption is now detailed:

***H3.** The development of an historical interpretation experience, based contextualisation task using evidence, favours an empathetic understanding of history, in a way that those students that are framed in the superior levels of historical empathy will presumably correspond with those that obtain higher scores in the cognitive dimension of psychological empathy. Furthermore, taking into account the previous*

work with primary sources in order to understand the past, interpretative differences according to gender are not expected.

Regarding the first assumption, we should remember that the examination of historical and contextualised empathy derives from an interpretation of the analysis that were collected about the dilemma that participants faced when dealing with Santiago Carrillo as an historical figure. Through the analysis of diverse primary sources, they had to try to understand the historical circumstances that explained the choices that he took as the leader of the Spanish Communist Party (PCE) during the Spanish transition to democracy. The socio-political complexity of this period in the history of Spain can only be understood from the point of view of the search for a consensus that guarantees society a live in peace and mutual understanding. In the case of the PCE, at the beginning of the preparations to take part in the immediate political future, from the conviction that, together, it would be possible to reach an agreement to be part of a political game where they would be able to defend their ideas.

Attending to the results that were obtained, we can observe that a 20.7% of the sample is capable of reaching a *complex historical empathy* (level 4), allowing them to put themselves in the place of the historical figure and to assess their actions in their context. It is a much higher percentage of the one found with the *contrariety lesson*, with a more predominant emotional component, and where it is important to remember that only a few participants were able to become aware of the complexity of the historical setting. Attending to this comparison, always with the required precautions in a case study in which only two specific historical settings have been addressed, we can say that the analysis and study of the sources and testimonies of the past seem to favour perspective taking and an understanding of those that lived in another period.

This is what happens with that percentage of university students that are able to generate superior arguments about those agreements and accords that involved concessions and fundamental trade-offs during the transition to democracy. Despite the importance of this last element, it is not the most interesting part of the responses of the members of this group when addressing this ethical dilemma. The level of coherence in their discourse includes nuanced explanations that are linked to *contextualised historical empathy*, such as when trying to understand the mood in the Spanish society

during those years, or the understanding of an historical figure that is apparently conflicting and contradictory in his behaviour. Furthermore, these aspects are substantiated in historical sources that are provided, influencing abstract thought.

Unlike those informants framed in other levels, this group clearly distinguishes the actions and decisions that were taken by Carrillo as a participant of the Spanish Civil War and by Carrillo as an actor in the Spanish transition to democracy. The sources that focused on the events of Paracuellos, instead of confusing the participants, have been useful to explain the conciliatory spirit of this figure, something clearly needed in a process that required of a significant political disposition. On the other hand, and practically only in this level, it is possible to read explicit allusions to the necessity of adopting the perspective of another period in order to adequately interpret the decision of this communist leader. Ultimately, for university students framed in this category, the consensus and the derived waivers of the Spanish left were not a betrayal to his ideals, as it was perceived in the reasoning of those counterparts framed in the first and second levels.

That being said, while the results are better than when working from a merely affective perspective, and thus corroborating our initial assumption, we cannot ignore the fact that a majority of university students are located in intermediate empathetic levels, like in studies that are carried out with adolescents and in the pilot study of this research, which was also designed with prospective educators in the University of Valladolid.

That is the case of studies in secondary education carried out by Dickinson and Lee (1978), where we can find a predominance of levels 2 and 3 when dealing with another historical perspective, and by Domínguez (1986), who obtained the largest percentage in the level of everyday empathy, which correspond with empathy of our level 3. Results obtained by González, Henríquez, Pagès and Santisteban (2009), whose work signal as predominant the level 3 of experiential historical empathy, are also similar. In the same vein, Molina and Egea (2018) obtain high values in the level 3 of simple empathy, and Virta and Kouki (2014) gather results that indicate the weakness of the historical contextualisation dimension (probably in line with our level 3 of historical empathy).

In any case, only the study in Valladolid that focused on the policy of appeasement of the Britain Prime Minister (Carril-Merino et al., 2018) is really appropriate for a comparative study with this research, both due to the similarity of the sample and due to the similarity of the tasks with a large number of historical sources. While, like on previous occasions, the larger volume of participants can be located in intermediary levels, the similarity in the distribution of those groups with a better historical understanding [20.7% in the *ethical dilemma* of Santiago Carrillo and 19.3% in the *decision taking* of Chamberlain] should be noted. Those participants that adopt a more nuanced historical perspective, in both occasions, try to adopt the perspective of the politician. They understand his motivation and interest, which, in both cases, have the search for peace and prosperity for the British society and for the Spanish society, respectively, in common. That is the level of those that offer reflexive responses and base their action in their context by maintaining a distance between today's perspective and that of the past. Wineburg (2016) assigns to this distance a central role in historical thinking, highlighting that its maturity is in the hands of the capability that is being fostered to move in the differences scenarios of history. Ultimately, in both works, these participants signal a competence for the acquisition of another person perspective from a rational and critical point of view about the past and its dynamic, providing precise knowledge about those events and the historical figures that are addressed.

However, what can be underscored in the study about the Prime Minister Arthur Neville Chamberlain is that no informant seems to have not understood the intentions of the British politician and the policy that he conducted in the years before the Second World War. On the other hand, in this particular study that is being presented here, the percentage of participants that manifest a lack of *historical empathy* is high, a 17.7%. These values can be explained in a closer approach to the topic, with implications in the current political debates. According to the statements of some of the participants in this group, the reasoning regarding the ethical dilemma that was posed depends on the ideology of each person. This implies an epistemological conception of history in line with a *borrower* stance (Maggioni et al., 2009) that paralyses their analytical and critical capabilities and that makes nearly impossible the task of empathetic contextualisation.

The shortcomings that were detected, similar in both secondary and tertiary education, points us towards primary education prospective teacher training, where students apparently perpetuated those deficiencies that they had a few years ago. The

percentage of trainee teachers who, according to our study, lack historical empathy and show ahistorical and presentist points of view is particularly worrying. The large majority of participants impose their narratives by providing a discourse that is foreign to the sources that are provided to them, far from a critical analysis of the testimonies of the past (Miguel-Revilla et al., 2017). Indubitably, their lack of capability to make use of sources in an effective and critical manner translates into a lack of understanding of the political context in these years, mixing not only the present and the past, but also different historical periods.

Accordingly, it is possible that the significant academic background in social studies of the participants has not had a lot to do with the search of sources and with their reasoning capability. Inversely, it is probable that it might have a lot to do with content learning, memorising events, data and processes without critical sense, making them scarcely prepared to act as historians.

We do not want to finish with this premise without pointing out that, like in the study about child labour in the mines, these conclusions should be taken with precaution because it has only been possible to corroborate them with those obtained in the realm of secondary education and with the pilot study that has preceded this investigation.

Regarding the second premise that is contained in the third hypothesis, in regards to the correlation between the cognitive dimension data of *psychological empathy* and the results of the historical contextualisation task about Santiago Carrillo as an historical figure, the resulting value of significance [$p = .94$] does not allow us to confirm it. That is, any score of *cognitive psychological empathy* can be liked indistinctly with values of *psychological empathy*. This means that a higher the level in the cognitive variable of the construct does not imply a higher capability to adopt historical perspective, as those teachers that are more capable to approach the perspective of those who lived and took action in the past, and to develop quality historical explanations, do not always score higher in the cognitive dimension of *psychological empathy*.

Again, we should mention the lack of correlational studies between the psychological and the historical and educational fields, which could put into context the data that was obtained, and that could allow, after a comparison, to establish solid conclusions.

Last of all, regarding the gender variable, and taking into account the different distribution of the informants in relation to the *historical empathy* category, a Chi-squared test was used. The results obtained indicate that there are no statistically significant differences between both groups in the development of *historical empathy*, verifying our initial assumption.

That said, if we examine again the grouped data, available in Table 20, the difference can be of interest. We refer to a seven-point jump in favour of men in superior levels (those that are able to interpret historical context) and a jump of another seven points in inferior levels (those are connected with presentist perspectives) at the cost of women, a circumstance that does not happen when taking into account affective implication (Table 20). These dissimilarities, while not revealing from a statistical point of view, should not be overlooked due to the fact that we started from the premise that a task based on source contextualisation did not augur any difference.

We should take into account that those values of *psychological empathy* in the sample of prospective teachers evidence higher scores in women for all subscales, including the *perspective taking* dimension, and that is something that can be corroborated in other previously-referenced studies. In consonance, no cognitive conditioning factor explains, from this construct, the inferior results in the interpretations of the decisions of an historical figure through the use of historical evidence.

Conversely, focusing on the qualitative analysis, it seems clear that the use of sources in history involve an improvement in perspective taking in male university students. They optimise their results in the comprehension of the motivations of the actors of the past, when they face a situation with a lower emotional (although not ideological) component and based on testimonies, such as the task focusing on Santiago Carrillo against the one focused on Subterra. What we cannot explain are the causes that make female university students show themselves as less capable than their counterparts in source analysis, or whether this difference is circumstantial and not significant as the static analysis indicates. Only the development of more studies that focus on the gender variable in historical empathy can clarify this point.

After analysing the degree of fulfilment of our hypotheses, we do not want to finish this document without highlighting the virtues of emotional historical experiences

in order to guide an initial orientation, especially in situations where historical figures face difficult circumstances. On the other hand, and in this regard, we agree with Endacott (2010), with the aim of giving form to affective responses, it is evident that the cognitive processing based on the use of tools and instruments linked to the method used by historians is necessary to obtain an adequate internalisation of processes in history.

From our point of view, and taking into account the results that were obtained with the experience of Subterra, the involvement of prospective teachers in the historical and daily situation of an eight-year old working in the mine, was immediate and motivational from a didactic perspective, more than the one conducted with primary sources. The nearly exclusive use of the affective dimension might have a lot to do with it, both regarding the topic and the proposition of the activity, allowing it to cause empathetic enthusiasm in the sample. However, as indicated by those critics of emotional compromise with historical figures (Foster, 1999; Jensen, 2008; Knight, 1989; Lee & Shemilt, 2011; Yeager et al., 1998), this job, considered in isolation would only undermine the purposes of history.

3. General assessment: research limitations and future lines of work

In its origin, this research departed from the study of psychological empathy with second-year compulsory secondary education students and its connection with history grades the year before. Back then, historical content learning in this group, which we presupposed was conveyed through memorisation with traditional techniques such as reading and text highlighting, synthesis strategy, etc. was found to be barely related with students' empathetic abilities. In this occasion, the correlational study that has been performed with the same type of *psychological empathy* measures, but in relation with the adoption of another perspective or *historical perspective*, an historical meta-concept indispensable for the comprehension of the past in its context, again, does not indicate a significant correlation between these two variables.

This evident dissonance between two disciplines that, moreover, have a close connection between them (education cannot be understood without psychology), force us to analyse what are the elements that might limit the results and the evidence that was found. We will organise the comments according the three phases of the

investigative process that was used and the different methodologies that were applied in them.

Regarding the exploratory analysis, the first thing that we will focus on will be the sample in the study. In this case, the number of unit of analysis is wide and, for this reason, adequate for those statistical tests that require a large sample. However, despite this fortitude, an important limitation has to do with the non-representative distribution of students of Spanish Bachelor's Degree in Primary Education students. The lack of randomness in a non-probabilistic sample means that the results of this part of the study, even with the availability of data from 1137 university students, does not reach the reliability provided by a random selection. Despite this, this research does not aspire, at least in principle, to be universally generalizable, but to instead explain complex relationships in the field of education that, thus, cannot be reduced, as Bisquerra (2012) indicates to totally predictable and controllable laws.

Following with this very same phase of the research, the instrument that was employed to collect data is a psychological questionnaire widely consolidated by the scientific community, capable of assessing empathy from a cognitive and affective dimension. This multidimensional character was one of the reasons that helped us to select this instrument, something that does not mean that there are no other instruments equally valid in order to measure this construct in our research sample. In fact, starting with the first scale that was significant in the assessment of empathy (Dymond, 1949) until, for instance, the assessment provided by López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008), there are many instruments that could have been used in a study such as this one. Henceforth, it would be positive in the future to corroborate data using alternative tools.

Regarding the case study, as it usually happens in studies of this sort, the reduced number of units of analysis [164] drive us away from an empirical generalisation of the data. Sample selection has been conditioned by a viable scenario, from which to access particular analytical units or entities for an in-depth study of the complex and particular (Stake, 1999). At the same time, and regarding the selection of the topics that were used in the experimentation with the *contrariety task* and the *ethical dilemma*, the justification of its choice could have been one or another. The selection of the social and political themes in this work has been substantiated in the corresponding chapters, but if military, religious, cultural, economic, or even environmental topics had

been chosen, results would probably have been different. They could have also been different if the historical sources used in both research experiences would have been dissimilar, something that might also be interesting from the point of view of the opening of new scenarios in this very same line of research.

And, finally, in this research modality, interpretations are provided regarding the study of personal narrations, which we have tried to display in a neutral fashion and supported, as indicated by Flick (2015), completely by the data. We are, on the other hand, aware that the qualitative categorisation cannot completely erase the subjective character of the analysis, which are conditioned by the researcher's perspective. This fact is another of the limitations that we should indicate, although we have tried to follow a rigorous approach, providing the availability of verification and replicability of the data and the techniques that were used.

It is in the third phase of the study, the one related with the joint study between the psychological and the historical and educational areas, the one that opens more questions regarding the relationship between both disciplinary fields. The empathetic multidimensionality, already assumed by psychology, has not effectively translated to the theoretical frameworks developed from the point of view of history education. Starting from the plurality of points of view regarding *historical empathy*, it is convenient to delve into the existing links between these and the ones originated in the psychological world. Especially, taking into account that the lack of studies and the absence of a common framework between psychology and history didactics has not allowed us to compare and try to corroborate our results, which until now do not have their own space in the realm of scientific research.

Here, we have to make a reference to methodological aspects, taking into account that we had to create a novel research design to assess complex human characteristics that address two different disciplinary fields (psychology and history education) and two research paradigms with diverse techniques to collect and analyse information (qualitative and quantitative). It is because of this that the instruments that were used in this study, which derive from both different traditions and paradigms, show weakness when putting both constructs in relation in order to establish a coherent comprehensive vision.

This complex circumstances encourage us to insist in the comparative and critical analysis about *empathy* as a variable in pre-service teachers, and its relation with history understanding, exploring new tasks related with historical contents, alternative instruments to obtain information and larger samples. We should be aware of the importance of the empathetic factor that is involved in history teaching, and its link and impact in primary education students' learning. Additionally, by interpreting it from the fields of psychology and history, it is possible to consider it a skill that could be improved upon and developed to promote socially positive behaviours and for the acquisition of strategies, something that could help educators in their hard task of facilitating understanding and the creation of historical knowledge in students.

On one hand, we have a type of *empathy* that can be measured, that can be expressed in a numerical form and that has been conceptualised by psychology, and on the other hand the *empathy* that constitutes historical knowledge. We need from both of them to explore worlds that are different from the one we live in, but where we can find the same affections and feelings. As indicated by Cairns (1989), people that do not emphasise in their daily lives have real problems when adapting to their environments and when getting involved in exercises that promote mental processes that are implied in the perception of the perspective of the past. This common element is, then, an essential complement in teacher training that should be widely addressed and researched.