



Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria

Teresa Carril Merino, María Sánchez-Agustí y Diego Miguel-Revilla

Universidad de Valladolid

RESUMEN

La investigación explora la empatía desde la óptica de la Psicología y su vinculación con la comprensión del pasado. Los objetivos son (a) examinar si existe diferencia entre las dos dimensiones de la *empatía psicológica* (cognitiva y afectiva), (b) analizar la capacidad de *perspectiva histórica* a través del trabajo desarrollado en una experiencia de contextualización histórica, y (c) poner ambos resultados en relación, para concluir si existe un vínculo entre ellos. Los instrumentos empleados, en una muestra de 119 futuros profesores de la Universidad de Valladolid, son el Interpersonal Reactivity Index, cuestionario de Davis (1980) que evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, y una adaptación del trabajo desarrollado por Foster (1999) sobre la política de apaciguamiento de Chamberlain. El enfoque metodológico es mixto, analizando datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, y considerando como variable independiente el género. La investigación revela valores superiores en la dimensión cognitiva de la empatía frente a la afectiva. Solo un reducido porcentaje de los participantes proporciona argumentos contextualizados en el pasado. Por último, destaca la no correlación entre ambos constructos. Se examina la disonancia detectada en los dos marcos teóricos y la importancia de la perspectiva histórica en la enseñanza de la Historia.

Palabras Clave: didáctica de la historia, perspectiva histórica, empatía, formación del profesorado.

Historical Perspective and Empathy in Primary Education Pre-Service Teachers: Making the Connection

ABSTRACT

This study focuses on empathy from a psychological standpoint and its relation to the comprehension of the past. The aims of this work are: (a) to examine whether there are differences between the two dimensions (cognitive and affective) of psychological empathy, (b) to analyse the development of historical perspective after an intervention focused on historical contextualisation, and (c) to put both results in relation in order to find a link between the two constructs. The research instruments used for this study include the Interpersonal Reactivity Index questionnaire, created by Mark Davis (1980), capable of measuring empathy from a multidimensional perspective, and an adaptation of an educational experience developed by Stuart Foster (1999) based on Chamberlain's policy of appeasement. Both instruments were applied to 119 Spanish pre-service teachers. The study follows a mixed methodological approach, integrating data obtained by using qualitative and quantitative techniques and using gender as an independent variable. Participants scored significantly higher in the cognitive dimension, although only a small percentage were able to provide arguments contextualised on the past. Results show no significant correlation between both constructs. The dissonance between both frameworks is discussed, as well as the importance of historical perspective in history education.

Keywords: history education, historical perspective, empathy, teacher training.

Introducción

El estudio de la empatía desde diferentes enfoques ha sido el objeto de investigación de numerosos estudios en psicología, que intentan explicar la capacidad de ponerse mentalmente en el lugar de otro (Dymond, 1949; Hogan, 1969; Richardson y Mallory, 1994), o bien la capacidad de responder afectivamente ante experiencias emocionales ajenas (Mehrabian y Epstein, 1972; Royzman y Rozín, 2006; Stotland, 1969). Estas dos perspectivas,

cognitiva y emocional, pueden actuar por separado en el análisis psicopatológico o en el caso de daños cerebrales (Arán, López y 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, y Molenberghs, 2015](#)). El estudio de Christov-Moore et al. (2014) respalda los resultados de las investigaciones de estimulación repetitiva de un área cerebral y su relación con el comportamiento, revelando el papel causal de una región cerebral con respecto a una conducta dada.

La evidencia de estos trabajos revela, por un lado, que ambos enfoques pueden actuar por separado desde un punto de vista neurológico, así como desde un punto de vista de capacidad funcional y, por otro lado, que desde años atrás, se ha venido reconociendo el carácter multidimensional de la empatía. En este sentido, [Davis \(1980\)](#) marca un punto de inflexión con una propuesta integradora de los dos enfoques, y con un instrumento de medición, el *Interpersonal Reactivity Index*, que proporciona evaluaciones separadas sobre la toma de perspectiva cognitiva y la reactividad emocional ante otras personas.

Hasta entonces, las escalas de medición de la empatía, que contemplaban aspectos cognitivos y afectivos, recogían una sola puntuación de empatía y, por tanto, no desvelaban las posibles influencias que, por separado, tienen estos dos componentes en el comportamiento. Es a través del reconocimiento de que las dos dimensiones de la empatía no representan un solo constructo, sino múltiples, cuando este 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](#)).

Paralelamente, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se percibe un creciente interés por la empatía emocional, coincidiendo con las investigaciones sobre la inteligencia y su medida realizadas por psicólogos que van perdiendo el interés en las valoraciones psicométricas y, por tanto, por el concepto de cociente intelectual. Sirva de ejemplo el modelo de las inteligencias múltiples desarrollada por [Howard Gardner \(1983\)](#), que tiene en cuenta todo el potencial humano, y donde por primera vez se pone en entredicho la existencia de una sola inteligencia.

Esta atención prestada no solo a lo cognitivo sino también a lo emocional ha tenido una importante proyección en el ámbito de la educación, y en concreto en la enseñanza de la Historia. 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 tengamos que apoyarnos en la empatía histórica como competencia que facilita la superación del presentismo y que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. En su caso, [VanSledright \(2001\)](#) la reconoce en la contextualización histórica, [Seixas y Morton \(2013\)](#) la identifican con el concepto de perspectiva histórica, mientras que [Huijgen, van Boxtel y van de Grift \(2017\)](#) la contemplan como la facultad de entender por qué las gentes del pasado hicieron lo que hicieron. A su vez, [De Leur, van Boxtel y Wilschut \(2017\)](#) trabajan la empatía histórica siguiendo a [Endacott \(2014\)](#), quien interrelaciona contextualización histórica, adopción de otra perspectiva y conexión afectiva.

Todas estas investigaciones tienen su origen en los pioneros estudios llevados a cabo en Reino Unido a partir de 1970. Estos trabajos vincularon la docencia con la investigación para la comprensión de conceptos estructurales de la Historia, 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 y Lee, 1978; Shemilt, 1987](#)).

Para [Shemilt \(1984\)](#), los estudiantes de Historia deben comprender actitudes y reglas de culturas del pasado, y considerar el comportamiento de sus protagonistas como algo lógico y com-

preensible en ese contexto. De ahí que manifieste la necesidad de introducir en las aulas actividades para trabajar la empatía como, por ejemplo, su propuesta sobre los asesinos de [Alamut \(1984\)](#) o la del panfletista inglés [Stubbs \(1987\)](#). Estos escenarios les provocan una gran extrañeza y para hacer comprender lo incomprendible se proponen actividades de *contrariedad* o de *contraste presente-pasado*. De manera semejante, en el año 2004, Lee, Dickinson y Ashby, continuaron con el Proyecto CHATA, buscando examinar los enfoques de enseñanza de la Historia y su relación con las ideas que los niños, de entre 7 y 14 años, tienen de ella. Entre otras actividades, grabaron en vídeo las discusiones que los alumnos mantuvieron en torno a hechos de la Historia en apariencia incomprensibles, como son los juicios de ordalías.

Años después, en el 2011, y fruto de estas investigaciones, Lee y Shemilt, 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.

Por su parte, [Morton y Seixas \(2013\)](#), para superar con éxito la distancia con el pasado, definen seis conceptos interrelacionados que ayudan a desarrollar el pensamiento histórico, entre los que se encuentra la *perspectiva histórica* entendida 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 de acuerdo con sus circunstancias contextuales.

Según lo expuesto, resulta conveniente que los profesores de Historia desarrollen habilidades empáticas referentes a la toma de perspectiva, una competencia poco habitual en la formación del profesorado. Con ello, esta escasa atención que la empatía recibe en la preparación de los futuros docentes es el punto de partida de la investigación que aquí se presenta, cuya finalidad es conocer el grado y características de la capacidad empática de los profesores de Educación Primaria en formación, y su relación con la habilidad para adoptar perspectiva histórica. Se supone que los estudiantes con valores superiores en la dimensión cognitiva de la empatía psicológica tendrán mayor facilidad para adaptarse a la perspectiva de los protagonistas de situaciones conflictivas del pasado.

Concretamente, en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- a) 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. Comprobar, además, si se verifican los resultados de investigaciones previas, que muestran que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en empatía que los varones.
- b) Analizar la capacidad para *adoptar perspectiva histórica* a través de la interpretación de un contexto histórico y del rol desempeñado por uno de sus principales personajes. Estudiar las diferencias, si las hubiere, en función del género.
- c) Poner en relación los valores que la psicología revela sobre la *empatía* con los resultados que se obtengan de las respuestas de los profesores en el análisis del contexto histórico.

Método

Diseño de investigación y participantes

Participaron en el estudio 119 estudiantes del Grado de Educación Primaria: 75 mujeres y 44 varones universitarios de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (España).

El carácter multidisciplinar de la investigación, así como el tipo de hipótesis que se pretende comprobar, reforzó la necesidad de utilizar un diseño de trabajo mixto. Se procedió al análisis de documentos escritos desde un enfoque cualitativo, y desde un enfoque cuantitativo se realizaron las mediciones de las dimensiones afectivas y cognitivas de la *empatía* obtenidas a través de un cuestionario. Los paquetes de análisis empleados para el procesamiento y el análisis de datos han sido ATLAS.ti y SPSS.

Instrumentos

Para dar cumplimiento al primer objetivo, se recurrió al cuestionario *Interpersonal Reactivity Index* (IRI). Los datos recogidos se transfirieron al programa estadístico para medir los niveles de *empatía*, y estudiar y valorar las diferencias entre la dimensión afectiva y la cognitiva del constructo.

El IRI de Davis es un instrumento que, tanto en su versión original (1980) como en su posterior traducción al español por [Mestre, Frías y Samper \(2004\)](#), ha superado pruebas de validez y fiabilidad. Evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, midiendo aspectos cognitivos y reacciones emocionales de la persona al adoptar una actitud empática. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro sub-escalas que valoran cuatro aspectos del concepto de la empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD) mediante una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (1: no me describe bien; 5: me describe muy bien).

En consonancia con lo reseñado hasta el momento, Davis (1980), en la versión final del instrumento, describe cada una de las cuatro subescalas:

PT: tendencia para adoptar el punto de vista de otras personas.

FS: disposición a identificarse con personajes ficticios de libros, películas u obras de teatro.

EC: tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por los otros cuando están sometidos a experiencias negativas.

PD: experimentación de malestar y ansiedad cuando se es testigo de las experiencias negativas de otros.

Por otro lado, y con el fin de desarrollar el segundo objetivo se llevó a cabo una adaptación del trabajo realizado por [Stuart Foster \(1999\)](#) sobre el primer ministro de Reino Unido, Arthur Neville Chamberlain, y su *política de apaciguamiento* en los años previos a la II Guerra Mundial, que comprendió las siguientes fases:

- Estudio del contexto histórico previo al estallido de la II Guerra Mundial a través de la información de páginas web especializadas.
- Análisis de 13 fuentes documentales, de carácter escrito e iconográfico, en relación con la política del Primer Ministro británico.
- Elaboración de argumentos sobre la figura de Neville Chamberlain y su política.

Procedimiento

En primer lugar, los estudiantes cumplieron individualmente el cuestionario de [Davis \(1980\)](#). A continuación, en grupos de tres o cuatro participantes, desarrollaron el trabajo sobre la política de apaciguamiento, durante dos sesiones de 1 hora y 40 minutos, centrándose en la contextualización de ese período de la Historia. Este proceso se realizó, por un lado, mediante el acceso a Internet a través de páginas preseleccionadas, o bien a través de las elegidas por ellos; por otro lado, el estudio de las fuentes que se les proporcionó sirvió para comprender las controvertidas decisiones tomadas por Chamberlain. Por último, tuvieron que responder individualmente y por escrito a unas cuestiones relativas a las razones que llevaron al Primer Ministro a seguir una política para solucionar los conflictos previos a la II Guerra Mundial por medios pacíficos y acuerdos: ¿qué hizo Neville Chamberlain durante los años anteriores a la II Guerra Mundial?, y ¿qué le motivó a actuar así? Todo este trabajo se encaminó a que los 119 futuros docentes proporcionaran argumentos sobre la actuación y decisiones del político.

El análisis del contenido de la información obtenida se procesó con el software ATLAS.ti, siguiendo una codificación previa (ver Tabla 1), adaptada de los diferentes estadios de progresión de [Dickinson y Lee \(1978\)](#) y [Shemilt \(1987\)](#) para la empatía histórica.

Tabla 1. Capacidad para adoptar perspectiva histórica.

- No entienden:** manifiestan visiones ahistóricas.
- Utilizan convencionalismos y estereotipos:** emplean ideas presentistas y simples sobre la política del Primer Ministro. Se expresan mediante convencionalismos (*ataque, valentía, ganador, etc.*) y/o manifiestan cierta confusión en torno a los acontecimientos.
- Captan intenciones:** captan las intenciones de Chamberlain y tienen disposición para ponerse en el lugar del político, pero sin mencionar, por ejemplo, momentos históricos importantes que precedieron a la II Guerra Mundial y que podrían ser claves para entender la política de apaciguamiento del político británico. Sus explicaciones integran una perspectiva actual recurriendo a los conocimientos que tienen sobre lo que sucedió inmediatamente después.
- Captan intenciones y contextualizan:** sitúan y comprenden los hechos y las acciones en su contexto, es decir, relacionan las intenciones de Chamberlain con momentos históricos de ese período. Realizan explicaciones distinguiendo ideas y actitudes del pasado con las del presente. En sus respuestas, indagan sobre las causas de la actuación de Chamberlain y contestan a la pregunta de ¿por qué actuó así?, e incluso ¿qué pensaba?

Finalmente, y para la consecución del tercer objetivo, se establecieron relaciones entre la categorización de carácter histórico recogida en ATLAS.ti y las medidas sobre la empatía reveladas por el cuestionario de Davis mediante un análisis correlacional con el programa estadístico SPSS.

Análisis de datos y resultados

Empatía: medición cognitiva y afectiva

Con la finalidad de comprobar el supuesto de normalidad de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de Davis para las variables de empatía global (PT+FS+EC+PD) y las variables de la dimensión cognitiva (PT+FS) y de la dimensión afectiva (EC + PD), se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) con el nivel $\alpha = 0,05$, nivel de significación prefijado en la investigación. Los resultados obtenidos en las tres variables, K-S (119) $_{Total} = 0,081$, $p > 0,05$; K-S (119) $_{Cog} = 0,63$, $p > 0,05$ y K-S (119)

$A_{\text{afect.}} = 0,057$, $p > 0,05$ determinan que los datos se ajustan a una distribución normal.

Comprobada la adecuación de la muestra, se obtuvieron valores generales referentes a los niveles de empatía global, así

como a los de dimensión cognitiva y afectiva del constructo en los participantes (ver Tabla 2):

Se comprueba que los futuros profesores poseen una empatía global relativamente alta ($M = 96,54$), situándose la mitad de

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de: empatía, dimensión cognitiva y dimensión afectiva (N = 119).

	Media	Mediana	Mínimo-máximo ^c
Empatía global	96,54 ^a	96,00	64-119
Dimensión cognitiva empatía	50,53 ^b	51,00	34-67
Dimensión afectiva empatía	46,01 ^b	46,00	30-62

Nota: ^a Puntuación mínima-máxima del cuestionario total de empatía: 28-140;

^b Puntuación mínima-máxima de las dos sub-escalas del cuestionario: 14-70;

^c Puntuación mínima-máxima de la muestra.

los informantes por encima de 96. Además, las diferencias que observamos en las medias entre las dimensiones cognitiva ($M = 50,53$) y afectiva ($M = 46,01$) incita a comprobar si estas son estadísticamente significativas, realizando la Prueba T de muestras

emparejadas. Según se observa seguidamente en la Tabla 3, el p-valor manifiesta que existen diferencias significativas entre las puntuaciones de la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva, que se inclinan positivamente hacia los factores cognitivos.

Tabla 3. Prueba T: Diferencia de medias entre empatía cognitiva y afectiva.

Variables	Media	Desviación estándar	IC 95% dif. medias	t	gl
Emp. cog. – Emp. Afect.	4,52	7,29	[3,19, 5,84]	6,75**	118

Nota: IC = intervalo de confianza; gl = grados de libertad; ** $p < 0,01$

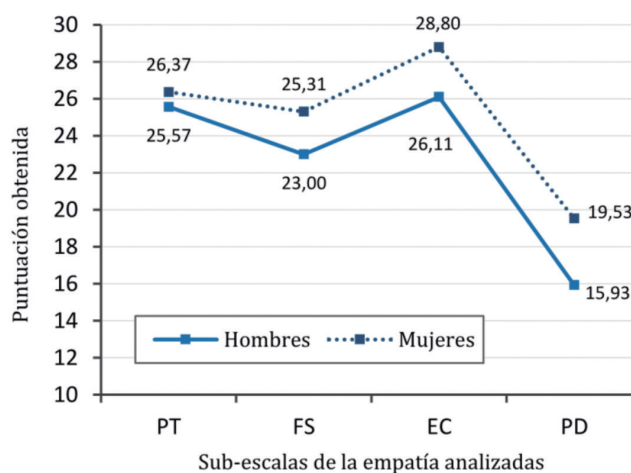
Por último, y con la finalidad de corroborar los resultados de investigaciones previas que ponen de relieve la superioridad de las mujeres en los valores de empatía del IRI de Davis ([Garaigordobil y García, 2006](#); [Mestre, Frías y Samper, 2004](#); [Otero, Martín, León y Castro, 2009](#)), se realizan pruebas de normalidad de las cuatro sub-escalas en relación con el género, para después aplicar la prueba correspondiente que revele si se corroboran dichas diferencias.

Teniendo en cuenta la diferencia numérica entre hombres y mujeres, superior en las últimas, se efectúa la prueba de K-S para el grupo de mujeres con un $n > 50$ y la prueba de Shapiro-Wilk (S-W) para el grupo de hombres con un $n < 50$. Los resultados extraídos indican una distribución no normal en las sub-escalas de PT y EC con valores de significatividad menores de 0,05 y una distribución normal en las sub-escalas de FS y PD con un p-valor superior a 0,05. Por consiguiente, se aplica la prueba U de Mann-Whitney en las dos primeras variables y la prueba T para la igualdad de medias en las variables de FS y PD.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney descubren diferencias con respecto al género en la sub-escala EC, $U = 879,50$, $p < 0,01$, y no muestran diferencias significativas en la dimensión PT, $U = 1468,50$, $p = 0,32$. Con respecto a las variables de FS y PD, los resultados de la Prueba T evidencian diferencias significativas en las dos variables en función del género, $t(117)_{FS} = -2,51$, $p < 0,05$ y $t(117)_{PD} = -4,93$, $p < 0,001$.

En la Figura 1 se percibe que las variaciones de estos valores de la *empatía* se inclinan positivamente hacia el sexo femenino, siendo, tal y como avala la literatura mencionada, más acusadas en las dimensiones de Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal.

Figura 1. Puntuación promedio de las sub-escalas de la empatía en función del género.



Niveles de perspectiva histórica

En relación con el segundo objetivo, la codificación deductiva sobre los argumentos del rol desempeñado por Chamberlain, y tras el recuento de las unidades de análisis, se observa que ningún informante demostró no haber comprendido las intenciones del Primer Ministro y la política que llevó a cabo durante los años anteriores a la II Guerra Mundial. Se debe tener en

cuenta la formación universitaria de la muestra y su capacidad para la utilización eficaz de fuentes de información primaria y secundaria, así como de recursos informáticos para búsquedas en línea.

En el segundo nivel de complejidad se agrupa el 16,8% de los participantes, con respuestas breves, carentes de reflexión, manifestando confusión de ideas y contradicciones. Descubren un futuro profesor que explica la situación en función de valores y conocimientos presentes, y critica la política de Chamberlain utilizando términos coloquiales del tipo *plantar cara*, o calificativos como *cobarde* o *valiente*.

Por otro lado, el 63,9% que integra la tercera categoría capta las intenciones de Neville Chamberlain y, en parte, justifica su actitud de no compromiso para mantener a Hitler satisfecho y a su país al margen de cualquier conflicto. Pero, aun realizando un esfuerzo para comprender las acciones del Primer Ministro, acude a los conocimientos que tiene para explicar su comportamiento.

En la cuarta categoría, un 19,3% de los informantes comprende las acciones del Primer Ministro en su contexto, superando el punto de vista contemporáneo. Este grupo se sitúa en la piel del político, y comprende sus motivaciones e intereses, que no eran otros que la búsqueda de la paz y el bienestar para el pueblo británico. Observa la situación desde el punto de vista del político, contemplando valores y objetivos, en un ejercicio de empatía, que no necesariamente tiene que compartir, e incluso alguno va más allá proponiendo acciones de gobierno contextualizadas para evitar el enfrentamiento.

En este último nivel, la muestra ofrece respuestas reflexivas y emplaza la acción en su contexto manteniendo una distancia entre la perspectiva actual y la del pasado. Wineburg (2013) 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.

Dando cumplimiento a este segundo objetivo, elaboramos el procesamiento de casos de las unidades de análisis codificadas en función del género (ver Tabla 4):

Tabla 4. Procesamiento de casos: perspectiva histórica y género.

	Adopción de Perspectiva Histórica		Género	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1. No entienden	-	-	-	-
2. Convencionalismos y estereotipos	13	17,34	7	15,91
3. Captan intenciones	51	68,00	25	56,82
4. Captan intenciones y contextualizan	11	14,66	12	27,27
Total	75	100	44	100

Teniendo en cuenta la diferente distribución de los informantes según el género en relación con la categoría de adopción de perspectiva histórica, se realiza la prueba de Chi-cuadrado para valorar la significatividad de esta disparidad. Los resultados, $\chi^2(2, N = 119) = 2,85, p = 0,24$, indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la *adopción de perspectiva histórica*. Aun así, es conveniente tener en cuenta que, atendiendo a la distribución porcentual por género, se observa que los varones se encuadran en el nivel más alto de progresión en mayor proporción que las mujeres.

Correlación entre empatía y perspectiva histórica

Para atender al tercer objetivo, se pone en relación las puntuaciones cognitivas y afectivas del cuestionario psicológico de

la empatía con los resultados obtenidos en las argumentaciones de los profesores sobre la actuación y las motivaciones del Primer Ministro.

Para comprobar si existe normalidad univariante en la *adopción de perspectiva histórica*, se realiza la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados, $K-S(119) = 0,32, p < 0,001$ indican que, en el grupo, la categoría no tiene una distribución normal. En consecuencia, se emplea el coeficiente de correlación de Spearman para conocer si existe asociación de algún tipo entre los valores de *empatía* y las puntuaciones sobre *adopción de perspectiva histórica* (ver Tabla 5):

Observando las asociaciones entre las cuatro dimensiones del cuestionario de *empatía* y la categoría de *adopción de perspectiva histórica*, la ausencia de correlación significativa indica que cualquier puntuación de las dimensiones psicológicas de *empatía*

Tabla 5. Matriz de correlación: empatía/adopción de otra perspectiva.

	PT	FS	EC	PD	Adopción de otra perspectiva
PT		0,23*	0,33**	0,10	-0,14
FS			0,29**	0,25**	-0,15
ED				0,29**	-0,05
PD					-0,11

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

puede asociar indistintamente con los valores de la *adopción de otra perspectiva*.

Los siguientes diagramas de bloxplot (Figuras 2 y 3) dan una idea de la falta de relación que manifiestan las variables cuantitativas y la categoría cualitativa. Se observa que, en las dos dimensiones de la empatía psicológica, el grado de solapamiento entre los tres niveles de la categoría *adopción de otra perspectiva* es notable, lo que significa que la asociación entre las dos variables es escasa.

Figura 2. Distribución de la adopción de otra perspectiva en relación con la empatía cognitiva.

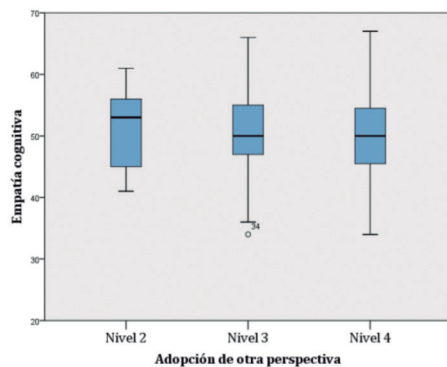
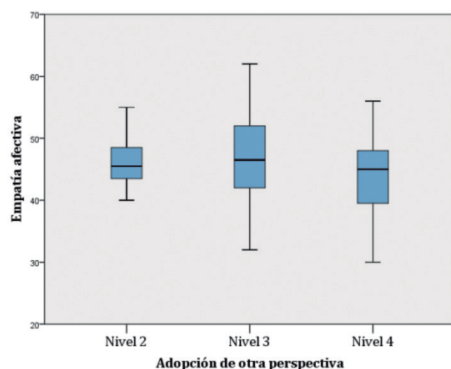


Figura 3. Distribución de la adopción de otra perspectiva en relación con la empatía afectiva.



Discusión y conclusiones

El estudio de la empatía ha sido de gran importancia, desde siempre, para la psicología y solo desde los años 70 para la didáctica de la Historia. Es por ello por lo que en este trabajo se ha querido explorar desde estas dos perspectivas diferenciadas la capacidad empática de una muestra de futuros maestros, intentando detectar su previsible relación.

Los resultados generales de empatía obtenidos revelan que la capacidad empática de la muestra es notable. Con respecto a las valoraciones de los dos aspectos de la empatía psicológica, los maestros en formación mostraron diferencia entre ambas, puntuando más alto en la dimensión cognitiva que en la dimensión afectiva del instrumento y corroborando resultados previos de otra investigación con universitarios (Artacho et al., 2012). Estos valores aun siendo aceptables son susceptibles de ser mejorados en la formación del profesorado, especialmente en la faceta emocional, puesto que esta habilidad tiene una alta virtualidad educativa y es de suma utilidad para desarrollar la labor docente.

Porque, como afirma Trepát (1995), para educar en empatía hay que poseer esta capacidad o haberla ejercitado con anterioridad y la formación del futuro profesor del área de ciencias sociales, según nos indica Mendióroz (2013), suele estar orientada a la consecución de competencias de dimensión cognitiva.

En la comprobación de la empatía en función del género también se han obtenido resultados probados en investigaciones anteriores. Davis (1980) obtuvo valores superiores en las mujeres en las cuatro sub-escalas, encontrando una diferencia de poco más de un punto en la sub-escala de Toma de perspectiva y en las otras tres mostró diferencias superiores a 2,5 puntos. En el estudio que aquí se presenta, hay diferencias estadísticamente significativas con respecto a este factor en las sub-escalas de Preocupación empática, Malestar personal y Fantasía, que se inclinan positivamente hacia la muestra femenina, con más de dos y cuatro puntos por encima de los varones. Y, en la sub-escala de Toma de perspectiva, las universitarias también anotaron casi un punto por encima de sus compañeros. Teniendo en cuenta que socialmente se ha estimado la superioridad de los hombres frente a las mujeres en el empleo de lo cognitivo-racional por encima de lo emocional, esta ventaja supone una constatación en el sentido ya expresado por Christov-Moore et al. (2014).

En el segundo objetivo, el análisis de la capacidad para adoptar perspectiva histórica, los resultados revelan que la mayoría de la muestra se situó en los dos niveles superiores de empatía histórica o, lo que es lo mismo, manifiesta habilidades en la adopción de otra perspectiva, no obstante, solo el 19,3% mantiene en sus argumentaciones, como apunta Wineburg (2013), una clara distancia entre la perspectiva actual y la del pasado.

Resulta difícil corroborar estos resultados con los obtenidos en otras investigaciones, ya que la mayoría de las realizadas y difundidas en España han trabajado con adolescentes de la educación secundaria (Domínguez, 2015; González, Henríquez, Páges y Santisteban, 2009; Guillén, 2016; Sáiz, 2013). Estos estudios, coincidentes en líneas generales en sus resultados, recogen el predominio de manifestaciones mediadas por el presentismo en la interpretación del pasado. Obviamente, nuestra muestra de universitarios se manifiesta más hábil que estos adolescentes en el tratamiento de las fuentes históricas y su contextualización, ya que no muestran visiones ahistóricas, y las estereotipadas y presentistas son minoritarias.

En cuanto a la cuestión del género, la aparente contradicción detectada entre los resultados estadísticos (prueba de Chi-cuadrado) y la diferente distribución entre mujeres y varones en los distintos niveles de progresión requiere de un análisis más exhaustivo. Máxime cuando existe también una posible discrepancia entre la mejor puntuación de las mujeres en la variable cognitiva Toma de perspectiva del IRI y sus peores resultados con respecto a los varones en las interpretaciones de mayor calidad en la práctica de Historia.

Finalmente, y en relación con el tercer objetivo propuesto, no se ha podido confirmar que exista una correlación positiva entre la medición de la *empatía* psicológica y la valoración de la *perspectiva 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 más alto en las sub-escalas de la psicología cognitiva.

Esta disonancia detectada entre lo psicológico y lo histórico-educativo, no explorada en estudios anteriores, abre algunos interrogantes acerca de la relación entre ambos campos disci-

plinares. 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. A ello se une que los instrumentos utilizados en este estudio, procedentes de ambas tradiciones, 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 de *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.

Referencias bibliográficas

- Arán, V., López, M., y Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63-83.
- Artacho, F., López, M., Molina, A. M., Ortiz, M. V., Rosado, J. I. Ruiz, M. V., y Sillero, M. (2012). La medida de la empatía en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. *ReiDoCrea*, 1, 101-105.
- Christov-Moore, L., Simpson, E., Conde, G., Grigaityte, K., Lacoboni, M., y Ferrari, P. (2014). Empathy: Gender Effects in Brain and Behavior. *Neuroscience Biobehavioural Review*, 46(4), 604-627.
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.
- De Leur, T., van Boxtel, C., y Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Dickinson, A. K., y Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson y P. Lee (Eds.). *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 95-120). Londres: Heinemann Educational Books.
- Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.
- Dymond, R. R. (1949). A Scale for the Measurement of Empathic Ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Eres, R., Decety, J., Louis, W., y Molenberghs, P. (2015). Individual Differences in Local Gray Matter Density are Associated with Differences in Affective and Cognitive Empathy. *NeuroImage*, 117, 305-310.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can you Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Ávila, B. Borghi e 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.
- 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.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., y van de Grift, W. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning when Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory and Research in Social Education*, 45, 110-144.
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la Historia (Trad. I. Gugliotella y M. J. Rodríguez). En M. Carretero y J. F. Coss (Comps.). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, P., y Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come Out of the Closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mendióroz, A. M. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Mestre, V., Frias, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(1,2), 275-284.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Richardson, E. D., y Malloy, P. F. (1994) The Frontal Lobes and Content Specific Decisions. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 6(4), 455-466.
- Royzman, E. B., y Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6(1), 82-93.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, Historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1-20.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Coords.). *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.
- Shemilt, D. (1987). El Proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro. En M. Anta (Presidencia), *La Geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales: hacia un nuevo currículum integrado*. V Simposio llevado a cabo durante el curso 1984-85 por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (pp. 173-207).

- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 271-314.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- VanSledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Impositionality, Empathy, And Historical Contextualization. En O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (51-68). Boston: Rowman y Littlefield Publishers.
- Wineburg, S., Daisy, M., y Montesano, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle y High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.