



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2020



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2020

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2020

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: calco de las pinturas rupestres de la Cueva del Niño. García Moreno et al., 2016.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Editores

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsable informático

[Martínez García, José Javier](#) [CEPOAT, Universidad de Murcia]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Aurox, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^ª del Mar](#) [H.^ª del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^º](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad de Vigo]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igal Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^ª del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^ª del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Las ocupaciones paleolíticas en el sur de la provincia de Albacete* 7
Noelia Sánchez Martínez
- El elefante en las acuñaciones hispanocartaginesas* 43
José Luis Aledo Martínez
- La epigrafía votiva romana de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (ss. I-II d. C.). Un ejemplo de promoción de las élites provinciales de la tarraconensis en centros de aguas minero-medicinales* 61
Jesús Sánchez Alguacil
- Representación de la historia de España por medio de la filatelia. Estudio de los sellos diseñados por Gallego y Rey* 89
Pedro Vázquez-Miraz
- La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso* 109
A. José Farrujía, Carmen Ascanio Sánchez, Ulises Martín Hernández y Cristo Manuel Hernández Gómez
- La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo* 129
Sebastián Molina Puche y Adrián Salmerón Ayala
- Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil* 155
M^{ca}. Teresa Carril-Merino, Beatriz Andreu-Mediero, Mercedes de la Calle Carrecedo y Esther López Torres
- ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria* 185
Helena Rausell Guillot
- Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar* 205
Néstor Banderas Navarro

Reseñas

- A. Brillì (2018). El viaje a Oriente, Madrid: A. Machado Libros, 390 págs* 239
Juan Álvarez García
- Altamira (Hugh Hudson, 2016)* 245
Alberto Lombo Montañés

Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil

Oral Sources for the Development of Historical Empathy: a Research in Early Childhood Teacher Training

María Teresa Carril-Merino
Universidad de Valladolid
mteresa.carril@uva.es
 0000-0001-8296-6922

Beatriz Andreu-Mediero
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es
 0000-0002-2351-2880

Mercedes de la Calle-Carracedo
Universidad de Valladolid
mcalle@sdcs.uva.es
 0000-0002-4039-6893

Esther López-Torres
Universidad de Valladolid
esterlop@sdcs.uva.es
 0000-0003-2041-5556

Recibido: 04/02/2020
Aceptado: 14/08/2020

Resumen

Se presenta un estudio realizado en la Universidad de Valladolid con alumnado del Grado en Educación Infantil, que tiene como objetivo analizar los niveles de empatía histórica, tanto en su dimensión cognitiva como en la afectivo-emocional, a partir del trabajo con fuentes orales. Se diseña un modelo de investigación que, desde un paradigma metodológico cualitativo, y utilizando el software ATLAS.ti, se centra en el análisis de narrativas de estudiantes elaboradas en un ejercicio de empatía histórica, planteado a partir del trabajo con testimonios de dos emigrantes canarias que pasaron algunos años de su infancia y adolescencia en el Sáhara Español. Los resultados ponen de manifiesto que el trabajo del alumnado con fuentes orales optimiza explicaciones contextualizadas por empatía histórica.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Investigación educativa, Educación superior, Formación del profesorado.

Abstract

This paper presents a study carried out at the University of Valladolid (Spain) with students enrolled in the Early Childhood Education Bachelor's Degree. Historical empathy levels are examined, both in their cognitive and affective-emotional dimensions, in connection with the use of oral sources. A research model based on the qualitative methodological paradigm has been designed, and the ATLAS.ti software has been used to analyze narratives created by students after an intervention in order to foster historical empathy. The intervention focused on the examination of testimonies provided by two Canarian emigrants who spent a few years of their childhood and adolescence in the Spanish Sahara. The results show that the students' work with oral sources can optimize contextualized explanations mediated by historical empathy.

Keywords

Social Sciences, Educational Research, Higher Education, Teacher Education.

Para citar este artículo: Carril-Merino, M^a. T., Andreu-Mediero, B., De la Calle-Carracedo, M., y López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 155-184. doi: 10.6018/pantarei.444771



1. Fuentes orales y empatía en la formación inicial docente

1.1. Fuentes orales para la Didáctica de la Historia

La expresión historia oral recoge dos términos que aluden, por un lado, a la historia, entendida como conocimiento histórico, y, por otro, a la oralidad, concebida e ilustrada con fuentes orales para su construcción (Portelli, 2014). Esta última, la oralidad, constituye la forma más antigua de transmisión de tradiciones y memoria de los seres humanos, de hecho, ya Herodoto de Halicarnaso comenzó a recabar, de forma escrita, algunos testimonios orales, creando una obra de gran valor histórico y literario. No obstante, la historia oral moderna comenzó a desarrollarse en Estados Unidos a mediados de la década de 1940, para ir consolidándose a través de las cuatro generaciones que identifica Joutard (1986), y, particularmente, a partir de la influencia de la obra de Thompson (1988), que promovió lo que hoy conocemos como la construcción de la historia “desde abajo”, “dándoles voz a los sin voz” (Fraser, 1993). Desde los años noventa, comenzó a profundizarse en el análisis y en la interpretación de estas fuentes, contribuyendo, con ello, a la construcción de un conocimiento histórico democrático, que incidía en la cotidianidad de toda la sociedad e iba dando, progresivamente, mayor protagonismo a las “historias de vida”, a la subjetividad y al valor de los silencios (Joutard, 1986).

En este marco, Portelli define las fuentes orales como narrativas construidas entre el historiador y el informante que tienen como base la memoria de la persona entrevistada, de forma que “nos dicen no sólo lo que la gente hizo, sino lo que deseaba hacer, lo que creía estar haciendo y lo que ahora piensa que hicieron” (1991, p. 42). Son “narraciones conversacionales” grabadas, no conversaciones, en cuya narrativa se reflejan diferentes estructuras interconectadas (la lingüística, la social y la ideológica), en las que predomina la contrariedad y en cuyos argumentos se debe buscar la explicación y la interpretación (Grele, 1991, 2007).

La fuente, de hecho, es oral, aunque posteriormente se deba o se pueda recurrir a su transcripción para conservarla y trabajarla, dando pie así a archivos orales que los historiadores pueden consultar para incluir en sus investigaciones históricas (Gartner, 2015; Joutard, 1986; Portelli, 2014). Existen por tanto, dos formas de acceso a las fuentes orales para su posterior análisis e interpretación histórica: por un lado, la participación directa en la creación de la fuente a través de la realización y transcripción de la entrevista y, por otro, la utilización de entrevistas ya realizadas por otras personas, que se pueden encontrar en archivos públicos o privados, y que ofrecen la posibilidad de consultar, según proceda, los videos, audios, transcripciones o informes de dichas entrevistas.

Y es a finales del siglo XX y principios del XXI cuando las fuentes orales comienzan a despertar un especial interés en el ámbito educativo, y, particularmente, para la Didáctica de la Historia que, desde una perspectiva crítica se centraba en problematizar el presente con la finalidad de pensar históricamente (Cuesta, 2007, 2010; López-Facal, 2016). Se contempla, así, en la formación histórica, una historia social que recurre a la memoria histórica (Cuesta, 2010, 2007; González y Santisteban, 2015; Matozzi, 2008; Pagès, 2008), algo esencial, según Rösen (2007), para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico que, en su sentido más profundo, pone en relación el contexto del pasado con la experiencia de vida del presente (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018b).

Diferentes investigaciones han conectado la historia oral con la Didáctica de la Historia materializándose en proyectos educativos de historia oral o secuencias didácticas con fuentes orales. Destacan, en este sentido, los trabajos desarrollados en el ámbito argentino por Schwarzstein (2001), Benadiba (2007; 2011) o Benadiba y Biosca (2008), quienes constituyen un referente en el trabajo con este tipo de fuentes en las aulas de infantil, primaria y secundaria. Centrándonos en el ámbito español, a partir de la década de los años noventa, figuran algunas propuestas educativas con fuentes orales para la etapa de Secundaria (Nuñez, 1990; Peinado, 2014), y destacan aquellas que se materializan en proyectos de aula sobre la historia reciente de España partiendo de lo local (Alcaraz y Pérez, 1997; Cuesta, 2007; Pérez, 2008; Prades, 2016; Santos y Santos, 2011; Sarria, 2008). Asimismo, en la etapa universitaria se han desarrollado interesantes trabajos en la formación inicial del profesorado que, o bien, investigan sobre las concepciones e ideas del profesorado en torno al uso de la historia oral como estrategia didáctica (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019), o bien, recurren a las fuentes orales para profundizar en el conocimiento del pasado. Estos últimos son los más abundantes, tanto para abordar cuestiones vinculadas a la historia de la educación (Jiménez, 2009; Payá, 2015; Sonlleve y Sanz, 2019), como para afrontar determinados contenidos propios de las Ciencias Sociales (Anadón, 2006; Andreu-Mediero 2017b, 2018; Fuertes, 2016; Mendioroz-Lacambra, 2016).

Estas iniciativas recogen, de alguna manera, las inquietudes formuladas por un grupo de investigadores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales que vienen a insistir en la necesidad de acudir a estas fuentes para la enseñanza de la historia en las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria (Cuesta, 2007, 2010; Fuertes, 2014, 2015; González y Santisteban, 2015; Pagès, 2008).

Efectivamente, desde la Didáctica de la Historia, se insiste en la necesidad de favorecer la participación del alumnado en la construcción de la explicación histórica a través del uso de las fuentes históricas, definidas por Seixas y Morton (2013) como uno de los seis grandes conceptos clave o de segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico. Las fuentes orales cobran, en este sentido, un papel fundamental (Benadiba, 2007; Fuertes, 2014, 2015; Schwarzstein, 2001), por cuanto favorecen, a su vez, la comprensión de los otros conceptos clave o de segundo orden (relevancia histórica; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y dimensión ética de la historia). Y es que, a través de los testimonios de la historia, los estudiantes pueden ampliar “la conciencia histórica al comprender que el pasado forma parte del presente de los entrevistados y del suyo propio” (Benadiba, 2007, p. 29), construyendo sus propias representaciones mentales en cuanto al espacio y al tiempo. Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018a) reconocen en esta construcción un trabajo útil para comprender cómo los estudiantes se acercan a la comprensión de los procesos históricos fomentando la autorreflexión y la conexión con su contexto.

Pero, además, desde el punto de vista procedimental, el trabajo con fuentes orales en el aula exige al alumnado un desarrollo de habilidades de investigación, de análisis y de tratamiento de información, así como de habilidades críticas y reflexivas. Tales destrezas demandan debate, cooperación y reflexión, impulsando un aprendizaje activo, al tiempo que más democrático e igualitario, al recurrir a protagonistas reales de la historia, que promueven, en definitiva, una educación en valores (Fuertes, 2014). Por otra parte, al hacer partícipe al alumnado de la construcción del conocimiento histórico a través de la entrevista, se favorece un aprendizaje significativo y una consolidación de los vínculos intergeneracionales, más aún si tenemos en cuenta,

como señala Fuertes (2015), que las fuentes orales permiten empatizar con el entrevistado al poderle mirar a los ojos.

El uso de las fuentes orales resulta, por tanto, apropiado para la enseñanza de la historia en cualquiera de las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, y, por este motivo, es fundamental trabajar con ellas en la formación inicial del profesorado. En este sentido, existen distintas aportaciones centradas, mayoritariamente, en la construcción de las propias fuentes mediante la realización de entrevistas, pero también, aunque en menor medida, en el trabajo con las transcripciones de dichas entrevistas. Dentro de esta última línea de trabajo imperan interesantes propuestas que apelan, no solo a la construcción de la fuente sino, también, a la consideración de los archivos de historia oral como un potente recurso didáctico (Sarría, 2008). A este respecto, cobran especial interés algunos proyectos vinculados a la memoria histórica llevados a cabo mediante el análisis de transcripciones (Mendioroz-Lacambra, 2016), y otros que, a su vez, se han utilizado para afrontar el estudio de los movimientos migratorios (Aisenberg, 2001, 2002; Andreu-Mediero, 2017b, 2018; Pérez, 2008). Todos estos trabajos permiten constatar que, a través del análisis de las transcripciones, los estudiantes consiguen asimilar no solo contenidos conceptuales y procedimentales sino, también, actitudinales, al llegar a empatizar con los testimonios, a los cuales, sin embargo, el alumnado no mira a los ojos.

1.2. Ejercicios de empatía histórica a partir del trabajo con fuentes

El trabajo de 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 ya Dilthey (1883/1949), 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.

De cualquier modo, 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 la enseñanza de la historia, como competencia que facilita la superación del presentismo y que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico.

Las primeras investigaciones educativas en torno al modo en que los niños aprenden y piensan la historia surgieron en el Reino Unido a partir de los años setenta del siglo XX, haciéndose eco de la preocupación que, en este sentido, tenían los propios docentes. Esta vinculación entre la docencia y la investigación para tratar de analizar las habilidades históricas de los estudiantes a partir del uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica dio lugar a los trabajos de Dickinson y Lee (1978) y de Shemilt (1987). Estudios que, basándose en las ideas que los alumnos mostraban al explicar los actos y pensamientos de nuestros antecesores, llegaron a proponer modelos de desarrollo de la comprensión del pasado en niveles de progresión.

En este contexto, nace el Proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), desarrollado por Lee, Dickinson y Ashby entre 1978 y 1996, en un grupo de niños de 7 a 14 años, con el objetivo de examinar los enfoques de enseñanza de la historia y las ideas que los niños tienen de ella. Trabajaron en el proyecto durante diferentes fases y, entre otros estudios, llevaron a cabo una investigación longitudinal sobre los caminos que siguen los niños en la progresión del aprendizaje de la historia. Para ello, analizaron grabaciones en vídeo de actividades con pequeños grupos de adolescentes a quienes pedían que explicaran situaciones y episodios del pasado, aparentemente irracionales e incoherentes, desde una visión contemporánea, como es el caso de los juicios de ordalías de los pueblos anglosajones. De los resultados que obtuvieron se pudo concluir que los niños y adolescentes presentaban una comprensión de los conceptos históricos más limitada de lo que inicialmente se suponía (Lee, Dickinson y Ashby, 2004).

Por otro lado, Shemilt, con el proyecto “*Historia 13-16*” del *Schools Council: Pasado, presente y futuro* que se inició en 1972 (Sallés y Santacana, 2016), propuso un modelo evolutivo de desarrollo de la comprensión de los hechos del pasado por parte de los adolescentes, en base a las ideas que estos mostraban al explicar los hechos y pensamientos de las gentes de otros tiempos. Según ese modelo, la etapa más alejada de la comprensión histórica se enmarca en una concepción presentista, que lleva a considerar la acción humana irrelevante y a los antepasados inferiores, mientras que, en el otro extremo, en la última etapa del modelo de progresión, se articulan explicaciones empáticas y causales que tienen en cuenta la metodología de la historia (Shemilt, 1984).

A partir de estos estudios cobró fuerza la idea de que 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 (Shemilt, 1984). Ello marcó un camino diferente en la forma de enseñar historia, contribuyendo a pasar de una enseñanza transmisiva de conceptos a un estudio de las explicaciones históricas alrededor de nociones estructurales, como por ejemplo la empatía (Trepát, 1995). 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 y Ashby, 2004).

No obstante, estas novedades en la forma de enseñar y de analizar el pasado no han estado exentas de controversia. De hecho, la empatía es un constructo cuyas bondades para la comprensión de la historia reconocen una gran parte de los didactas en la actualidad, sin embargo, el debate en torno a su carácter y entendimiento está servido pudiendo diferenciarse, principalmente, dos tendencias. En un lado, encontramos numerosas investigaciones que señalan el papel cognitivo de la empatía histórica (Ashby y Lee, 1987, 2001; Bryant y Clark, 2006; Foster, 2001; Hartmann y Hasselhorn, 2008), entendida como una habilidad que nos capacita para llegar a comprender qué hicieron, qué pensaron o por qué actuaron así nuestros predecesores. En el otro lado, en cambio, se sitúan otros muchos trabajos que, con el objetivo de facilitar a los estudiantes la visión de los agentes del pasado como seres humanos, con sus preocupaciones y miedos, y con sentimientos de amor y de odio, apuestan por una comprensión más rica de la historia que va más allá de una toma de perspectiva exclusivamente cognitiva.

Dentro de esta última tendencia se encuadran aquellos trabajos que en el estudio de la empatía, se centran en personajes de la historia que despiertan mayor afectividad entre el alumnado, bien porque se vieron obligados a tomar decisiones relevantes en el devenir de nuestro pasado, o bien, porque soportaron condiciones extremas y humanamente difíciles de afrontar (Calderón-López y Arias-Ferrer, 2017; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020; Endacott y Brooks, 2013; Endacott, 2014; Huijgen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis, 2017; Riley, 2001; Virta y Kouki, 2014). Tales aspectos, según han corroborado estos estudios, contribuyen a que los estudiantes se puedan identificar y sentirse atraídos desde un plano emocional con las situaciones vividas, fundamentalmente, por personas comunes, cuyas reacciones emocionales pueden conectar con sus propias experiencias. Apoyarse, por tanto, en la reconstrucción de los afectos y sentimientos de los protagonistas del pasado para reconstruir hechos históricos, es una parte importante de la empatía histórica que complementa el trabajo de contextualización a partir de fuentes y de testimonios. Y, es que, tal como señalan Endacott y Brooks (2013), la empatía histórica puede entenderse como un compromiso cognitivo y afectivo que mantienen los estudiantes con los agentes históricos y que les facilita la comprensión de las decisiones que tomaron y de las acciones y experiencias que vivieron.

En el contexto español, enfatizando bien la dimensión cognitiva, o bien, la dimensión afectiva de la empatía, se han desarrollado diferentes experiencias en las aulas escolares, sobre todo en Secundaria (Domínguez, 1986, 2015; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2008; Guillén, 2016; Sáiz, 2013). No obstante, y pese al interés que los ejercicios de empatía histórica tienen para el desarrollo del pensamiento histórico en cualquier etapa educativa, tales actividades apenas se rastrean en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, siendo muy escasas las investigaciones desarrolladas en España en torno a estas cuestiones con docentes en formación (Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020; San Pedro-Veledo y López-Manrique, 2017). Todas ellas, por otra parte, se realizan con futuros maestros y maestras de Educación Primaria, lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de afrontar tales estudios en el Grado en Educación Infantil.

1.3. Fuentes orales para desarrollar empatía histórica en futuras maestras de Educación Infantil

La formación inicial en Didáctica de la Historia de los maestros y maestras de Educación Infantil ha de capacitarles, indudablemente, para saber aprovechar el potencial embrionario de pensamiento histórico que tienen los escolares de esta etapa (Cuenca, 2008; Miralles y Rivero, 2012; Trepát, 2011). Atendiendo a ello, desde las universidades debemos formarles para analizar distintas propuestas didácticas que, generalmente, basadas en la metodología de trabajo por proyectos (Calle, 2016), abordan en esta etapa educativa temas históricos (Rivero y Pelegrín, 2019), así como para diseñar y aplicar en el aula acciones concretas. Estas, según advierte Cooper (2002), deben ayudar a los niños y niñas a: 1) comprender los conceptos de tiempo y cambio, 2) entender que existen diferentes interpretaciones del pasado, y 3) hacer deducciones e inferencias sobre el pasado utilizando diversas fuentes, las cuales, por otro lado, están presentes también en las dos líneas de trabajo anteriores.

Para los niños y niñas de Educación Infantil, cuya aprehensión del medio y del tiempo depende, esencialmente, tal y como ya señalara hace décadas Hannoun (1977), de sus propias experiencias motoras y de sus vivencias directas, las fuentes históricas constituyen una fabulosa

oportunidad para “tocar y sentir la historia” conectándoles directamente con el pasado y, despertando, a su vez, en ellos, el asombro y el interés, tan importantes en estas edades. Ese asombro, que lleva a formular interrogantes, a preguntar los porqués y a buscar respuestas acercando al sujeto al conocimiento histórico, se hace aún más potente cuando surge del contacto directo con fuentes orales. Estas, a diferencia de otras fuentes históricas, activan emociones que ayudan a los estudiantes a apropiarse de su pasado reciente a través de la singularidad (Benadiba, 2011), construyendo un aprendizaje significativo, pero también integral y crítico (Fuentes, 2016), en cuanto que permiten superar los límites de la hegemonía cultural al penetrar en la experiencia individual y en la subjetividad (Sonllewa y Sanz, 2019, p. 400).

A pesar, sin embargo, del enorme potencial que ofrecen las fuentes orales en la Educación Infantil para acercar a los niños y niñas a la comprensión de la historia, la realidad escolar revela, contrariamente a lo esperado, que el uso de las mismas con este objetivo apenas tiene presencia en las aulas durante esta etapa (Fuentes, 2014). Es por ello que consideramos fundamental centrar nuestra atención en la formación de los futuros docentes destinados a trabajar en ellas, apostando, además, por un aprendizaje vivencial (Kolb, 2014). Esta estrategia de enseñanza basada en las propuestas de Dewey (1967), propicia al discente experiencias concretas para que aprenda vivencialmente los conceptos que se le proporcionan, algo imprescindible en cualquier etapa educativa, y, en consecuencia, también en la formación inicial docente (López-Torres y Velasco, 2017), especialmente, en la de los maestros de Educación Infantil.

Desde esta premisa, entendemos que la experiencia directa del trabajo con fuentes orales por parte de los futuros docentes de esta etapa, constituye la mejor vía para que lleguen a reconocer su utilidad en la comprensión del pasado a través de la adopción de perspectiva histórica, por cuanto les desafía a obtener impresiones sobre un conjunto de hechos que van más allá de una simple fotografía fija. Poner al profesorado en formación inicial en contacto con la individualidad del pasado puede ayudarle a entender los motivos personales de sus actos, consecuencia del sentir y pensar de una época, tal como planteaba Dilthey (1883/1949). En nuestro compromiso con la historia, la negociación entre la afinidad y la distancia cuenta con la *empatía histórica* y exige reconocimiento, tal y como hemos señalado anteriormente, tanto de los pensamientos como de los sentimientos de las gentes del pasado. Por tal motivo, consideramos de gran interés realizar con las futuras maestras de Educación Infantil ejercicios de empatía histórica a través de fuentes orales.

Lo que aquí presentamos es una investigación sobre la posible relación que existe entre el estudio de esta tipología de fuentes, a partir de transcripciones de entrevistas realizadas por otras personas, y el desarrollo de la empatía histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Las dos fuentes con las que trabajamos, utilizadas ambas en investigaciones anteriores, tanto de carácter didáctico (Andreu-Mediero, 2017b, 2018) como de carácter histórico (Andreu-Mediero, 2017a), se presentan, respectivamente, en formato de transcripción y de entrevista periodística (se trata ésta última de una fuente hemerográfica). Su contenido aporta información sobre las características económicas, políticas y sociales del Sáhara Español en relación con su contexto, resultando especialmente interesante lo relativo a la vida cotidiana, la convivencia entre españoles y saharauis, y el momento de la evacuación del territorio, en noviembre de 1975, en pleno conflicto bélico, una vez que España decide abandonar la colonia.

Así pues, nos planteamos averiguar si un estudio del pasado, que utiliza como recursos las fuentes orales, puede promover narrativas con explicaciones históricas contextualizadas en una muestra de futuras docentes en Educación Infantil, analizando la adopción de perspectiva histórica (dimensión cognitiva) y el alcance de los aspectos emocionales en la empatía histórica (dimensión afectiva).

2. Diseño de la investigación

2.1. Participantes y contexto

El estudio se realizó durante el año 2018, en la Universidad de Valladolid, con alumnas de la Facultad de Educación del campus de Palencia matriculadas en la asignatura de “Desarrollo curricular de las Ciencias Sociales” que se imparte en el tercer curso del Grado en Educación Infantil. El criterio, pues, para la selección de las participantes responde al muestreo de conveniencia, el cual permite la elección de una parte de la población atendiendo a la accesibilidad de las investigadoras a la misma (Cohen, Manion, y Morrison, 2017; Creswell, 2014).

Para comprender mejor el contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, es preciso señalar que la asignatura referida constituye la única formación específica en Didáctica de la Historia en el título del Grado en Educación Infantil, de ahí la pertinencia del grupo objeto de estudio, al que se implicó en la investigación a través de una implementación didáctica a lo largo de varias sesiones.

El trabajo realizado en las aulas con las futuras maestras se articuló en torno a tres ejes esenciales que se sucedieron en el tiempo. El primero de ellos, desarrollado en dos sesiones, se centró en la formación teórica de las estudiantes en torno a las dos cuestiones fundamentales que sustentan la intervención didáctica: por un lado, el potencial de las fuentes orales como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y por otro, la importancia de la empatía histórica como competencia del pensamiento histórico. A partir de esta base teórica se puso en marcha el segundo eje articulador de esta experiencia, destinado a afrontar una práctica de trabajo con fuentes orales mediante un ejemplo concreto. Para ello, se eligió como contenido disciplinar la historia del Sáhara Español durante el Franquismo y el movimiento migratorio de españoles al territorio, de forma que se pudiera conectar pasado y presente en lo que se refiere al hecho migratorio y sus consiguientes procesos de integración social. Tras una lección magistral participativa sobre esta temática, en la que se puso en relación las características del momento histórico con el devenir de la colonia española, se procedió a un ejercicio práctico, vinculado, directamente, al trabajo con las dos fuentes que se aportaron. Este ejercicio se realizó durante varias sesiones que incluyeron trabajo individual del alumnado, reflexiones en pequeño grupo y puesta en común de ideas en gran grupo. Una vez realizada esta experiencia con las fuentes, entró en funcionamiento el último eje articulador de la propuesta didáctica, con la construcción de narrativas individuales por parte de cada estudiante, las cuales constituyen, propiamente, el objeto de estudio de nuestra investigación.

Si bien la actividad se llevó a cabo con todo el grupo de clase, para la investigación se descartaron los estudiantes que no participaron en alguna de las sesiones de aula. De este modo, la muestra finalmente analizada consta de dieciocho casos individuales, representativos por la

profundidad de los análisis realizados, y sin la intención de generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población (Stake, 1999). Se trata de dieciocho individuos con una edad comprendida entre 21 y 24 años, y en todos los casos mujeres, por lo que, la variable independiente del género no ha sido objeto de análisis en este estudio.

2.2. Enfoque metodológico y modelo de investigación

El estudio, que se encuadra en el tipo de investigaciones de diseño seccional, interviene en un grupo determinado y en un solo momento. Este tipo de diseño es bastante frecuente en investigaciones sociales y educativas, y una de sus ventajas es la recogida de datos descriptivos sin intervenir en ellos ni manipularlos (Sierra-Bravo, 2007). En el presente análisis, se utiliza el texto como material empírico y se parte del interés de las perspectivas de los participantes sobre una temática de estudio determinada, aspectos estos que señala Flick (2015) como rasgos integrantes y característicos de la investigación desde un enfoque hermenéutico cualitativo.

Las técnicas empleadas para la recogida de datos se basan en el análisis inductivo de documentos, lo cual significa poder acceder a las palabras escritas de las informantes en un momento conveniente de la investigación. El proceso de exploración se fundamenta en la reducción de los datos, partiendo de unos patrones o temas y de su posterior interpretación siguiendo, en nuestro caso, una categorización previa de niveles de progresión de la empatía histórica. En los análisis se tiene en cuenta la coherencia, procurando atender y reflexionar sobre todas y cada una de las frases que se recogen en las narrativas en un intento por comprender el fenómeno que se estudia (Creswell, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Con el objetivo de buscar apoyo en la parte operativa del diagnóstico, y para la construcción de un marco que nos permita comunicar lo que las narrativas revelan en un proceso recursivo desde los datos hacia la creación de un nuevo modelo de investigación, se recurre al software cualitativo ATLAS.ti. Su aporte más significativo se centra en tareas básicas relativas a la organización y almacenamiento de los relatos. Se procede así a una primera selección del material en citas, a una segunda selección y codificación de frases y pasajes que responden a una serie de tópicos que se repiten (carreteras de tierra, escasez de agua, buenas/malas relaciones interculturales, trabajos que desarrollan los padres en el Sáhara, el cine como lugar de ocio, sentimientos de temor, presencia de estereotipos, estar a gusto/a disgusto...), a la recuperación del material etiquetado, y a la creación de anotaciones que expliquen el proceso que se está llevando a cabo.

Finalmente, para la realización de este estudio se diseñó un modelo de investigación original que, con el propósito de aportar orientación y sistematización a la hora de planificar y realizar el trabajo atendiendo a sus distintas fases (Flick, 2015), ayuda a identificar los elementos que intervienen en su desarrollo y su interrelación. En la Figura 1 se muestra este diseño con una descripción simbólica y funcional de sus etapas, de forma que, con la finalidad de poder ser utilizado en estudios posteriores, permita su adaptación a las cambiantes circunstancias de otros casos.

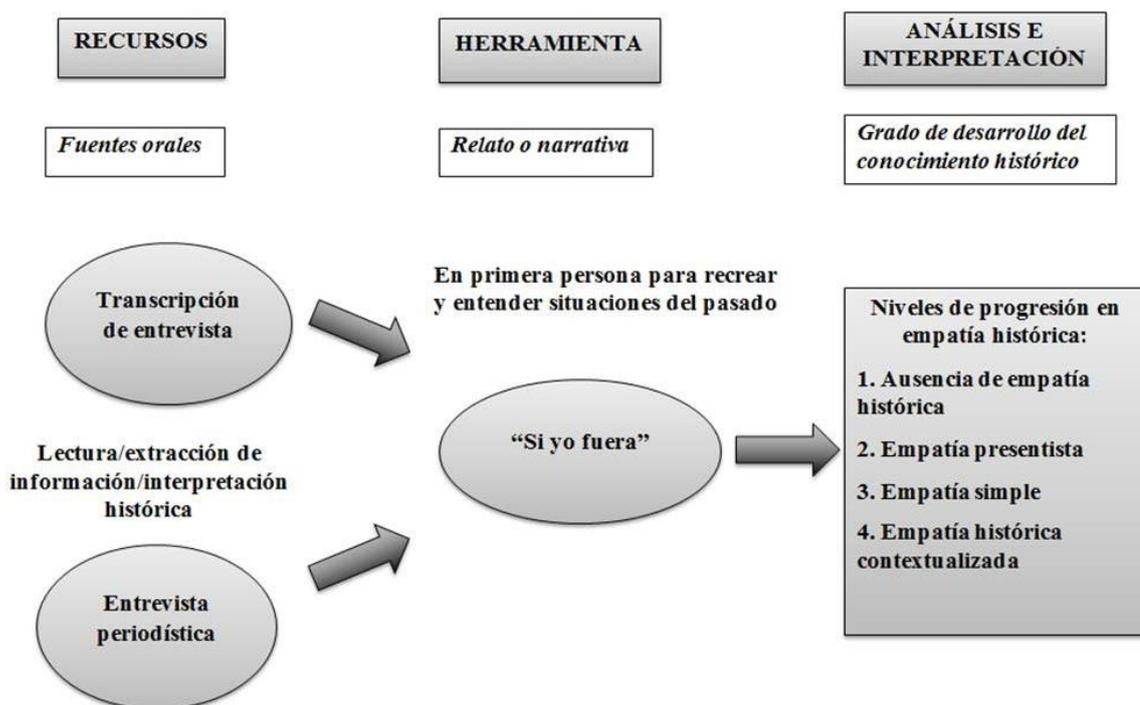


Figura 1. Diseño de la investigación. Fuente: elaboración propia. [Se representa un modelo simbólico del proceso de la investigación].

A continuación, en los siguientes apartados se detalla cada una de estas etapas o fases delineando las decisiones tomadas y los métodos que se asumen y adaptan a las condiciones de la investigación.

a. Recursos: las fuentes orales

La primera fuente constituye una parte de la transcripción de la entrevista realizada a una mujer grancanaria que en su niñez emigró junto a su familia al Sáhara Español. Está integrada en un conjunto de entrevistas que, bajo un prisma hermenéutico (Fraser, 1993), optan por la historia oral temática (Aceves, 1999) en torno al movimiento migratorio de canarios a la antigua colonia española durante el Franquismo. El documento primario que trabajamos plasma las vivencias de esa persona desde qué a los nueve años, en 1962, marchó con sus padres y hermanos a Villa Cisneros, actual Dajla, segunda villa más importante entonces del Sáhara Español tras la capital, El Aaiún. El testimonio narra las causas que llevaron a sus padres a emigrar al vecino territorio en busca de trabajo y cómo transcurrió su vida allí desde entonces y hasta la evacuación del Sáhara Español en 1975, año en el que retornó a Gran Canaria. El fragmento de la fuente entregada al alumnado recoge los principales indicadores conceptuales que permiten comprender los movimientos migratorios (las causas de la migración, sus factores de expulsión y de atracción, o las causas del retorno), además de la vida cotidiana en el territorio (cuestiones relativas al lugar, la vivienda, la escuela, los trabajos, o el ocio, entre otros), así como las percepciones de la protagonista de la fuente sobre los aspectos primordiales que rodearon su vida en el Sáhara (el lugar, sus gentes, el momento vivido durante la evacuación o el momento de retorno a la isla de Gran Canaria).

La segunda fuente, de carácter hemerográfico, recoge y describe una entrevista periodística realizada a una migrante canaria, que marchó con poco más de dos años al Sáhara Español y regresó en el momento de la evacuación, cuando solo tenía ocho años. Es decir, estamos ante una

fuentes secundarias, que recoge la transcripción de dicha entrevista mezclada, en ocasiones, con el relato contextualizado del periodista, lo cual nos resulta interesante para que el alumnado entienda el proceso de elaboración de la misma y las diferencias entre ambas fuentes. En ella, la protagonista relata, más brevemente, las causas por las cuales su padre tuvo que marchar primero a Port Etienne en Mauritania, en 1967, para pasar, posteriormente, a la pequeña población pesquera de La Güera en el territorio sahariano, donde transcurrió su infancia desde 1969 hasta 1975, momento en que afrontó el retorno como una niña de Primaria. En el caso de esta fuente se destaca el papel de la madre, directora del colegio de La Güera, así como las vivencias y percepciones de la niña en esta localidad y en el momento de la evacuación.

b. Herramienta: las narrativas

En esta fase del trabajo, junto con la realización de diversas prácticas que orientan a las informantes en el estudio sistemático y analítico de fuentes orales, la muestra tiene que construir un relato como si se tratara de actores que participan en él con la finalidad de recrear y entender una situación específica del pasado proyectándose en ese período y reconstruyendo escenarios de ese tiempo pretérito. Es este un ejercicio de empatía histórica que supone el reconocimiento de los pensamientos y los sentimientos de personas que actuaron en otro tiempo, así como la comprensión de sus acciones y las razones que las motivaron, tal como se ha planteado en estudios anteriores (Carril-Merino, Sánchez-Agustí, Muñoz-Labraña, 2020; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018; Endacott y Brooks, 2013). Se trata de buscar nuevos enfoques de la historia, del mismo modo que señala Rüsen (2007), en la línea de ensanchar el horizonte del pensamiento histórico en un marco de comunicación intercultural que mira hacia el presente y que es esencial para la percepción del otro en otro tiempo.

Para definir el modo de plantear este ejercicio de empatía en nuestro estudio y mantener la apuesta que se realiza por el aprendizaje vivencial de las futuras maestras, se tiene muy en cuenta su momento vital, especialmente vinculado a su juventud. Según esto, y con el propósito de facilitar la identificación de las informantes con las protagonistas de las fuentes, pero sin alejarse de sus propias circunstancias personales, se decide que se pongan en la “piel” de un/a adolescente español/a para que, a continuación, opten por una de las siguientes alternativas: (a) Tus padres emigran al Sáhara Español buscando nuevas oportunidades laborales en la década de los años sesenta; o (b) Se desata un conflicto político y bélico en el Sáhara Español que te obliga a abandonar el lugar en 1975. A partir de esta indicación, las alumnas han de elaborar una narrativa en primera persona en la que, centradas, fundamentalmente, en su percepción sobre el lugar al que llegan y que constituye su nuevo hogar (caso a), o sobre la situación conflictiva que les obliga a dejar su hogar (caso b), reflejen sus pensamientos, sentimientos y emociones, describiendo lo que esa experiencia supone en su vida personal, familiar y social. No se les hace ningún comentario ni se les da ninguna instrucción sobre el formato del relato (diario, carta...), el cual es completamente libre, para que cada una de las informantes opte por el que prefiera.

c. Análisis y categorías

El análisis e interpretación de las narrativas históricas se realiza desde un paradigma cualitativo con el soporte del software ATLAS.ti. Se procede a la reducción de los datos y, posteriormente, siguiendo a Huberman y Miles (1994), se realizan codificaciones inductivas que condensan y

organizan la información recogida en los relatos y que facilita la extracción de conclusiones en una segunda fase del análisis cualitativo.

En este punto de la investigación se tienen en cuenta dos cuestiones: por un lado, aquellas frases y reflexiones que muestran la construcción o no de conocimiento histórico contextualizado y, por otro lado, el reconocimiento de los sentimientos ajenos a través de manifestaciones de aprecio o de menosprecio. Un buen trabajo con las fuentes orales consultadas por cada estudiante les permitiría, no solo empatizar con la protagonista de las fuentes consultadas, desde la dimensión afectiva del constructo, reconociendo con ello los sentimientos del *otro*, sino, también, realizar explicaciones contextualizadas, desde la dimensión cognitiva de la empatía, para las cuales además pueden recurrir a la información que les fue facilitada al inicio de la práctica sobre la situación del Sáhara durante el Franquismo.

Para realizar este análisis y atendiendo al grado de desarrollo de la empatía, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde un punto de vista afectivo-emocional, hemos establecido unas categorías previas (ver Tabla 1), basándonos en los niveles de progresión que sobre empatía histórica se han empleado en estudios anteriores (Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018; Dickinson y Lee, 1978; Domínguez, 2015; Shemilt, 1987).

Tabla 1

Categorías para el análisis de niveles de progresión de la empatía histórica

Nivel 1. Ausencia de Empatía histórica: Explicaciones a-históricas que contradicen las fuentes. Sentimientos negativos y prejuicios. Dificultad de adaptación.

Nivel 2. Empatía Presentista: Utilización escasa de las fuentes, aunque sin caer en contradicción histórica. Interpretaciones de las situaciones del pasado desde una perspectiva actual recurriendo a estereotipos.

Nivel 3. Empatía Simple: Se observa un uso adecuado de las fuentes históricas, pero con escasa contextualización histórica. Percepción positiva del Sáhara.

Nivel 4. Empatía histórica contextualizada: Explicaciones contextualizadas con perspectiva histórica. Ruptura de estereotipos.

Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis y resultados

Los resultados finales con respecto a la frecuencia de los niveles de progresión de la empatía histórica, descritos en el epígrafe anterior, se muestran en la Tabla 2. Además, se refleja en ella la opción elegida por las informantes, de entre las dos que se les ofrece, para elaborar sus narrativas.

Tabla 2

Distribución de la muestra en relación con los niveles de empatía histórica y con la fuente oral elegida (opciones a y b)

Niveles de Empatía Histórica	Frecuencias opción "a" (Emigran al Sáhara)	Frecuencias opción "b" (Abandonan el Sáhara)	Total
1. Ausencia Empatía Histórica	4	1	5
2. Empatía Presentista	6	0	6
3. Empatía Simple	1	2	3
4. Empatía Histórica Contextualizada	2	2	4
Total	13	5	18

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos el análisis de las narrativas de las participantes que se encuadran en cada uno de los niveles de empatía que fueron previamente establecidos, y que ayudan a describirlos. El contenido de sus relatos nos ha permitido comprender mejor la progresión que adquieren los distintos aspectos que definen la empatía histórica, cuya presencia o ausencia viene a completar las características propias de cada uno de los niveles, desde una ausencia de empatía histórica, en el primero, hasta la recreación de un mundo social históricamente contextualizado, en el último.

3.1. Primer nivel: ausencia de empatía histórica

Este primer nivel de empatía histórica, integrado por cinco informantes, aglutina explicaciones que, principalmente, destacan por su escasa o nula relación con el contexto histórico y por sus interpretaciones carentes de empatía histórica emocional, en las que sobresalen los prejuicios y los sentimientos de superioridad.

Desde el punto de vista más cognitivo del trabajo con fuentes, la informante A3 reseña en su narrativa características del Sáhara Español en los años sesenta que no son las que se recogen en las fuentes orales:

[...] La casa que tenemos ahora es más pequeña y no podremos ir a un parque como en España [...]. Aquí la gente es pobre y casi no hay sitios donde ir como tiendas o cines [A3].

De hecho, estas características entran en contradicción con el recurso presente en la narrativa, que es la primera fuente. En el testimonio, se evidencia, por ejemplo, la amplitud de la casa de la protagonista y la presencia de colegios, tiendas o cines, regentados, mayoritariamente, por población canaria. Recordemos que en la práctica de investigación se parte de clases expositivas y de reflexiones sobre las características del Sáhara Español, así como de los factores económicos, sociales y políticos del periodo, que explican las experiencias migratorias en esos años de la

historia de España. Debemos tener en cuenta y traer a nuestra memoria que durante la década de los sesenta la apertura económica que vivió el país tuvo su influencia en el Sáhara, mediante inversiones extranjeras, en torno a sectores como el petrolífero o el fosfatero, y nacionales, para consolidar la colonización del territorio, de forma que esto supuso una atracción de numerosa mano de obra, fundamentalmente canaria, en busca de un futuro mejor. Así, la economía se dinamizó en torno a las prospecciones de petróleo, la búsqueda de fosfatos y el banco pesquero canario-sahariano, dando lugar al crecimiento urbano del territorio, sobre todo en lo que respecta a las principales poblaciones, El Aaiún y Villa Cisneros (Andreu-Mediero, 2017a).

En el mismo sentido de la anterior participante (A3), la informante A18, cuya narrativa se presenta en forma de epístola, nos relata lo siguiente:

[...] el otro día mi padre enfermó y nos costó mucho ir al médico, y más aún que nos atendiesen, ya sabes que los recursos aquí son muy limitados, pero por suerte ya está mucho mejor [A18].

Esta interpretación que hace sobre las deficiencias sanitarias, no se basa en aspectos presentes en las fuentes, ni tampoco referidos en la clase expositiva. El territorio contaba con dispensarios sanitarios y algunos centros, como el Hospital Sanitario de Villa Cisneros, aunque bien es cierto que para determinadas cuestiones más especializadas había que desplazarse a la isla de Gran Canaria, el relato refleja una problemática ante la enfermedad de su padre que no resulta ser grave, por lo que deja entrever prejuicios con respecto a los recursos existentes en el territorio africano.

Son, pues, declaraciones carentes de explicación histórica en relación al contexto histórico que previamente se ha visto en el aula a través de la clase expositiva. En general, muestran ausencia de empatía histórica en lo relativo al trabajo con fuentes y creemos que, como consecuencia de estas carencias, y desde el punto de vista de una empatía histórica emocional, nos revelan sus debilidades en relación con la comprensión del otro y los prejuicios. De hecho, estas debilidades se reflejan también en las mismas informantes (A3 y A18). Y, en el caso de esta última, si bien no se refiere explícitamente a los saharauis, atribuye una desconcertante desconexión afectiva a las personas que habitan en este territorio africano.

No me imaginaba que fuera a hacer tanto calor, casi no puedo salir a la calle, además me da miedo ir sola por ahí, no todos son buenos [A3].

El otro día el padre de una vecina murió por un accidente laboral... pero parece que la gente no está muy triste [A18].

Cabe mencionar, también, la negatividad que impregna, en general, estos relatos, dejando entrever un choque cultural y una fuerte nostalgia del lugar de origen, aspectos estos que revelan una incapacidad de adaptación al nuevo territorio.

Esto no me gusta nada. (...) me costará adaptarme a mi nueva vida, pero mis padres han considerado que es lo mejor. (...) no sé si conseguiré acostumbrarme a ello [A2].
Mi primer día de escuela va a ser terrible (...) [A3].

El pesimismo y los prejuicios se aúnan, además, en la narración de la informante A7, que atribuye adjetivos con connotación negativa, tanto a su nueva casa, como a la presencia constante de arena en el lugar:

Hemos llegado hace dos semanas y no me adapto bien. [...] Esto es tan diferente... no dejo de pensar en volver a mi tierra cuando cumpla la mayoría de edad. [...] por ahora vivimos en un apartamento pequeño y viejo, donde por mucho que una limpie todo sigue sucio [A7].

A la vista, pues, de los análisis que hemos realizado, los relatos de los informantes que se agrupan en este primer nivel de empatía histórica se caracterizan por contener explicaciones a-históricas, que no guardan relación con el contexto socio-económico del Sáhara Español en los años sesenta. Las narraciones entran en contradicción con las fuentes o las interpretan de forma errónea y, casi siempre, revelan una percepción especialmente negativa y temerosa del Sáhara. Manifiestan prejuicios frente a la población saharauí y/o frente al territorio africano y no empatizan con el personaje en cuya piel debían ponerse, mostrando una nula empatía histórica emocional.

3.2. Segundo nivel: empatía presentista

De las seis narrativas que componen el segundo nivel de progresión de la empatía histórica, la práctica totalidad realiza relatos excesivamente personales, con escasa presencia de las evidencias y certezas manifiestas e implícitas en las fuentes orales. Sin embargo, un denominador común de este grupo, a diferencia de los integrantes del nivel uno, es que, aunque sus relatos son simples, no llegan a caer en contradicciones históricas, tal como se refleja en las palabras de las siguientes participantes:

[...] En la escuela era muy feliz. Mi maestra llevaba un par de años allí y también nos contaba muchas experiencias, me acuerdo mucho de ella, aprendí muchísimo con su ayuda y muchas cosas de como soy hoy en día son gracias a ella [A6].

[...] Pronto empezaré el instituto y estoy muy nerviosa por si hago amigos [...]. Mi padre ya está en el nuevo trabajo y está muy contento porque está viviendo experiencias nuevas. Ser militar le encanta [A11].

Se puede observar que aparecen menciones sobre infraestructuras como la escuela o bien sobre la presencia militar en el Sáhara, pero esto lo hacen de una manera superficial y sin el fundamento de análisis e interpretaciones coherentes en relación con el momento histórico que viven los testimonios de las fuentes.

Continuando con el estudio de cuestiones interpretativas puramente contextuales, algunas narrativas asumen perspectivas actuales matizando sus frases con argumentaciones que tienen mucho que ver con la situación socio-económica del momento presente, y no tanto con el Sáhara Español de los años sesenta, sobre el cual se había profundizado anteriormente en la clase expositiva. En dicha clase se incidió en la condición del Sáhara como colonia española que, a partir de los años sesenta y hasta 1975, se convirtió, oficialmente, en la provincia 53. Sin embargo, algunos se refieren a España pensando exclusivamente en el territorio peninsular o, al menos, desde una perspectiva actual, como podemos ver, por ejemplo, en el relato de la informante A10, si bien ello no significa, necesariamente, que consideren al Sáhara independiente políticamente del Estado Español:

La decisión fue difícil, pues tenían que dejar a familiares y amigos atrás para comenzar una nueva vida, y además tenían que separar a sus tres hijas de sus amigos, pero consideraron que lo mejor era abandonar España para ir al Sáhara [A10].

En este sentido, también podemos destacar la visión de los informantes A8 y A10, que refieren elementos de su cotidianidad actual a la vida en el Sáhara en los años sesenta.

Me dirijo en un autobús urbano hasta mi nueva casa, la verdad me siento bastante nerviosa y me pregunto continuamente ¿cómo será? [A8].

[...] el ocio en el Sáhara era escaso, apenas salíamos a tomar algo con los amigos, algo que en España era muy normal [A10].

Esta última informante da por hecho que durante los años sesenta en España, entre las actividades de ocio de la juventud estaba el quedar con los amigos para “salir a tomar algo”. Efectivamente, sí tomaban algo, pero sería años después, en la década de los setenta, cuando los jóvenes se juntaban y disfrutaban de reuniones, que se conocían con el nombre de guateques, algo que acontecía no solo en la Península sino también en el Sáhara, tal y como relata la primera fuente.

Otro aspecto a tener en cuenta en las argumentaciones de este nivel es el carácter estereotipado y convencional que se observa en su percepción del pueblo saharavi, por el hecho, quizá, de ser africano, lo cual, a su vez, se combina con la simpatía hacia todos los actores del relato. Así podemos destacar a la informante A8 cuando dice:

[...] Llegó mi primer día de colegio. La verdad fue una muy buena bienvenida, pero, me parecía raro ver a las niñas con el pañuelo en la cabeza. Para integrarme más en el aula mandé que mi madre me comprara un pañuelo. Y así lo hizo, desde ese día parecía una más [A8].

Debemos destacar que las mujeres saharavis no llevan pañuelo, sino que utilizan la *melhfa* a partir de la adolescencia, esto es, una tela colorida de unos cuatro o cinco metros de largo por uno de ancho que envuelve su cuerpo formando parte de su identidad cultural. Sin embargo, las niñas llevan y llevaban el pelo descubierto, recogido en trencitas que, habitualmente, adornaban con diferentes piedras, conchas y/o abalorios.

En otras ocasiones, los estereotipos y convencionalismos se presentan al hacer referencia a aspectos que, posiblemente, combinen elementos parecidos, pero no precisos, a los que se mencionan en las fuentes, y percepciones propias de la estudiante, como, por ejemplo, la mención que hace la informante A10 cuando dice:

[...] En la escuela todo era distinto, eran clases muy pequeñas y los recursos eran escasos, y los chicos eran más importantes que las chicas, pues tenían mayor permisividad los profesores con ellos. Estos aspectos, nos dificultaban establecer relaciones con ellos [A10].

Se está refiriendo a los comentarios de Ana, la protagonista de la primera fuente oral, que relata lo siguiente:

En el instituto... que no tenían ningún problema para sacar nota [las niñas de los militares de alto rango], después estaban las empollonas, que nos echaban a las menos empollonas una manita, pero sinceramente yo allí lo que yo veía era... y después también con los saharavis había como... y yo lo entiendo ahora... antes no lo entendía, que era una niña, no lo entendía, había, como siempre, unos parabienes para ellos, ¿sabes? ellos son los que valen, ellos son los mejores, ellos si te pegaban o te levantaban el traje y tú te quejabas, pues no había nada que hacer. Y eso a mí me afectó... [A.M. Sequeira. Entrevista personal. 5 de diciembre de 2011].

Como se puede observar, la fuente propiamente pone en evidencia diversas cuestiones sociales que tienen que ver con la revelación de una sociedad en el Sáhara Español que se regía por una fuerte jerarquía militar. En la cúspide de la misma estaban los peninsulares, que solían formar parte del alto mando militar, u ocupaban profesiones cualificadas; en segundo lugar, estaban los canarios, que constituyeron el mayor porcentaje de españoles en la colonia, ocupando, generalmente, puestos de baja cualificación, y, por último, en el escalafón social más bajo, se encontraban los saharauis (Andreu-Mediero, 2017a). En esta línea, la política colonial del estado español, focalizó sus esfuerzos en forjar una identidad cultural en la población saharauí proclive a España que culminó con unas relaciones coloniales muy específicas, con alto grado de empatía entre canarios y saharauis (Domínguez-Mujica, Andreu-Mediero y Kroudo, 2017).

Por último, se puede decir que, en general, las integrantes de este grupo simpatizan con las protagonistas de las fuentes y con las situaciones que les tocó vivir desde un plano donde la afectividad juega un papel central dejando a un lado las frases contextualizadas y acertadas en relación con una buena comprensión de la historia.

[...] A pesar de lo duro que fue para mí emigrar allí, a día de hoy pienso que es lo mejor que me pasó en la vida. Fui muy feliz con mi familia y amistades. Aprendí mucho de la vida y conocí a mi pareja con la que a día de hoy vivo en España y conseguí mi sueño, ser maestra [A6].

[...] A pesar de las dificultades con las que nos encontramos he de reconocer que en la zona donde vivimos, nos acogieron muy bien y fueron muy amables con nosotros, ya que desde el primer momento nos ofrecieron ayuda [A10].

[...] Todavía no he conocido a gente de mi edad ya que llevo poco tiempo, pero en general, todos son muy amables y te saludan por la calle. Eso me encanta porque es como que nos conociéramos de toda la vida [A11].

Sintetizando los análisis realizados de las narrativas que se agrupan en este segundo nivel, podemos afirmar que apenas acuden a las fuentes, aunque no caen en contradicción histórica. En ocasiones se revela en su discurso el presentismo, asumiendo perspectivas actuales en su interpretación de situaciones del pasado. El relato supera el plano meramente emocional recogiendo aspectos de la vida cotidiana sobre los que se hablaba en las fuentes, pero sin plena fidelidad a las mismas. Por otro lado, si bien algunos no se sienten a gusto en el Sáhara manifestando visiones estereotipadas y convencionalismos, podemos decir que, en general, simpatizan con el protagonista histórico.

3.3. Tercer nivel: empatía simple

Las tres participantes de este nivel de progresión de empatía histórica muestran una acertada comprensión de los desplazamientos que se produjeron desde Canarias al Sáhara Español, o bien desde el territorio al archipiélago cuando se desató el conflicto político y bélico, que culminó con la evacuación de los españoles. Sin embargo, aunque acuden a las fuentes de una manera ajustada, la contextualización histórica, todavía, resulta escasa.

Como ejemplo podemos observar a las informantes A4 y A5 que, desde el posicionamiento de la opción (b), relatan algunos detalles de la evacuación veraces, pero, ciertamente, todavía limitados por la escasa alusión que hacen de las circunstancias históricas que rodearon este suceso:

Casi estaba terminando el día en el pequeño colegio del pueblo, cuando interrumpen en el aula unos hombres armados y nos obligan a abandonar la clase solamente a las mujeres y fuésemos a nuestras casas hasta nueva orden. Llegué a casa y fue cuando me di cuenta de la situación que se nos venía encima a mi familia y a mí. Mi padre miró a mi madre con cara de complicidad a la vez que de comprensión y compasión y me dijeron que tomara asiento [...], todo lo que quería lo dejaba atrás [A4].

Recuerdo esa mañana en que la situación nos llevó a dejar todo, nuestra tierra, amigos, hobbies... nos obligó a dejar toda una vida [A5].

Tal y como narra el pasado esta informante, se da aquí, según Benadiba (2011), una de las características significativas de las fuentes orales como recuperadoras de testimonios, la inclusión de la subjetividad del que recuerda. Lo que la estudiante relata en primera persona y en función de las evidencias que observa en la fuente oral es una reproducción de algo que pasó, por lo tanto, una reproducción de un hecho histórico. Si bien, en este caso, se ha conseguido una aprehensión histórica más próxima a los sentimientos y frustraciones que a las circunstancias factuales que envolvieron la evacuación del Sáhara Español.

Es por ello que, atendiendo a este último aspecto y a las particularidades que se dan en este nivel de comprensión de la historia, destaca el arraigo que se deja ver en la narración de la siguiente participante hacia el Sáhara Español, territorio que considera su lugar de origen:

Comenzaron a explicarme que la precariedad que estábamos viviendo a la vez que los conflictos que cada vez iban a más, no eran los mejores acompañantes para seguir viviendo en mi pequeño y arenoso pueblo [A4].

Y, es más, en su huida del Sáhara Español la ciudad que esta informante elige para trasladarse a vivir es el último reino islámico de la península ibérica, Granada:

Mi destino final fue Granada, al sur de la Península, una ciudad con raíces árabes que no me disgustó en ningún momento, sus callejuelas estrechas y el buen ambiente era para mí lo mejor de la ciudad. Me di cuenta que había sido una buena elección a pesar de echar de menos mis costumbres, mi familia y mis queridas amigas [A4].

Se observa, por tanto, que, en lo referente a la empatía emocional, la informante asume plenamente sentimientos y sensaciones de lo que considera su lugar de origen, el Sáhara Español, al desplazarse a una ciudad de la Península con raíces árabes y próxima, según su parecer, al ambiente que deja en África.

Por último, si bien en las narrativas se muestra cierta incapacidad para entender esos momentos conflictivos desde un marco amplio de circunstancias históricas, las descripciones y las sensaciones que se revelan en sus relatos sobre la llegada al Sáhara, en el caso de la opción (a), por ejemplo, son siempre positivas, como se puede leer en las palabras que recoge la siguiente participante:

En algo en lo que sí me fijé en aquel momento fue en la gentileza de las personas que vivían allí. Rápidamente me acomodé pues me hacían sentir como en casa [A13].

En definitiva, es posible caracterizar a las informantes que se encuadran en este nivel por su utilización adecuada de las fuentes históricas, aunque con escasa contextualización histórica. Se observa en ellas una cierta empatía, con una tendencia a asumir sentimientos y pensamientos de

los protagonistas de aquella época, si bien desde un plano más personal mostrando cierta incapacidad para entender esas situaciones concretas desde un contexto más amplio. Por último, cabe decir que, en general, en estos relatos encontramos una descripción y percepción positiva del Sáhara.

3.4. Cuarto nivel: empatía histórica contextualizada

Las cuatro futuras docentes que se integran en esta fase, a diferencia de los niveles precedentes, realizan explicaciones contextualizadas y ricas en descripciones sociales, urbanísticas y relativas al ocio en el Sáhara Español. Se acercan, por tanto, a la cotidianidad de las protagonistas de las fuentes orales realizando reflexiones más complejas y menos limitadas que las que se recogen en niveles inferiores. Así, por ejemplo, a continuación, recogemos frases alusivas al ocio, que al igual que en la Península gozaban y disfrutaban en diferentes espacios de recreo, pues a pesar de que entonces las jornadas de trabajo limitaban el tiempo dedicado al ocio, estos, obviamente, eran los más esperados por parte de la población que allí residía y son de los más recordados, de forma que las excursiones, la pesca, las reuniones, los guateques, o el cine, suelen estar presentes en la memoria de los españoles que vivieron en el Sáhara Español durante los sesenta y los setenta:

Además, hay muchas cosas que hacer aquí, podemos ir al cine, al teatro e incluso a la piscina, como hacíamos todos los veranos [A9].

Ahora tengo amigos con los que voy al cine casi todas las noches. Son compañeros de clase con los que me llevo muy bien [A1].

Haciendo las maletas recordé todos los momentos que viví en el Sáhara, los días de instituto, las tardes de cine, recuerdo ir con mis compañeros de clase de picnic y contar historias graciosas, tristes... Hice tan buenos amigos... [A17].

Se observa, por tanto, que las anteriores frases contienen pensamientos alejados del presentismo, que sí se advierte en el primer y segundo nivel, y que descubren una adecuada perspectiva histórica en sus relatos situándose en unas poblaciones que no paraban de crecer como resultado de las inversiones económicas y de la política de desarrollo urbanístico del estado español.

Por otra parte, un aspecto interesante que demuestra que las informantes trabajan adecuadamente las fuentes orales es la presencia del *otro* en sus relatos, en este caso, la presencia de los saharauis, quienes forman parte de esa sociedad jerarquizada que se dio en el Sáhara Español:

Inés y Clara ya han empezado el instituto, están muy contentas, sobre todo Inés, pues está saliendo con un saharauí y está muy ilusionada. Clara, por otra parte, tiene amigos árabes y canarios [A9].

Me está costando un poco adaptarme, pero la gente de aquí es muy hospitalaria. En clase, los compañeros son muy simpáticos, aunque se puede distinguir con facilidad los que son hijos de militares [A1].

Hice amigos españoles también, que tardaron mucho tiempo en ver a los saharauis como iguales [A17].

Se puede percibir que, en este grupo, la descripción de las características de la composición de la sociedad se identifica con explicaciones históricas contextualizadas, lo que supone dar un paso más en la comprensión del pasado y la adopción de perspectiva histórica. Así, por ejemplo, el relato de la informante A1 apunta al reconocimiento implícito de las diferencias sociales y da un paso más allá al descubrir una clara ruptura de estereotipos y, por lo tanto, un cambio de perspectiva sobre cómo se vivía en el Sáhara Español en esas décadas de la colonización:

No me imaginaba que el Sáhara Español fuera así. Creía que las personas que viven aquí eran más pobres de lo que son en realidad, antes de venir pensaba que vivían en chabolas, pero hay casas normales [A1].

Es un ejemplo que muestra una intención clara de comprensión del pasado revelando una superación de los relatos simples basados en una imaginación desbordada y presentista. Esto también se observa en las siguientes futuras profesoras con su pretensión de incluir en sus narrativas detalles de la evacuación en el caso de la opción (b), o bien una ubicación espacial similar a la de las fuentes que manejan:

Ellos no saben nada y tampoco les llega información. De repente un día nos dicen que hay toque de queda, a las ocho de la tarde todo el mundo en casa, no se puede salir a la calle nada. Mi nerviosismo cada vez aumenta más, no entiendo nada, no hay información, ni en mi escuela ni ninguno de mis amigos saben nada, pero algo está pasando [A12].

Mi madre y yo dejamos a mi padre allí, él nos lo dijo, no pude despedirme de mis amigos, no pude pasear por el mercado una última vez más, no pude “meter” la silla de clase... todo se quedó allí. Mi madre y yo nos subimos a un barco, lleno de mujeres y niños. Los primeros en ser evacuados [A17].

Finalmente, y siguiendo a Endacott y Brooks (2013), después de analizar las interpretaciones en clave histórica se valora la conexión afectiva de los participantes con las protagonistas de las fuentes orales. Y, llegado a este punto de los análisis, la práctica, con su interconexión entre las fuentes orales como recursos para extraer información, y la narrativa, como herramienta de interpretación histórica por empatía, muestran sus bondades, sobre todo, en lo referente a las emociones y los sentimientos. Se da el caso que las participantes de este grupo cuando se “ponen en el lugar de una emigrante” lejos de sufrir choques culturales, estrés, nostalgia, preocupación y miedo, como sí pudimos observar en los dos primeros niveles de progresión histórica, manifiestan pérdida de la identidad con respecto a su lugar de origen a cambio de un arraigo e identificación positiva con la tierra que les ha acogido en íntima conexión con sus relaciones sociales y amistades, como bien podemos observar en los siguientes ejemplos:

Para mí eso era algo muy difícil de llevar, con el paso del tiempo me adapté a la nueva vida en [CIUDAD]. Pero nunca fue mi ciudad, por supuesto que hice amigos, pero no eran ellos [...]. A lo largo del tiempo fui entendiendo la situación, el conflicto y todo lo que rodeaba aquella situación. Hoy escribo esto desde mi casa en [CIUDAD], pero con una sensación agrídulce, pensando cómo me tuve que ir, pero en los buenos momentos vividos y como soy quien soy, gracias a lo que viví allí. Por último, añadir que la relación con mis amigos ahí está, pero deseo volver a verlos y recordar todos los momentos vividos [A12].

Cuando llegué solo quería irme, y ahora nos echan. [...] Cuando aterricé en esta tierra nunca pensé que acabaría llamando hogar. Dejé de estar enfadada con mis padres

pronto cuando conocí a mis dos amigos saharauis, ellos me hicieron ver las cosas de otra manera. Me había comportado como una idiota, mis padres me dieron todas las razones habidas y por haber, y yo cegada por la ira no les escuché [...] A mí me daba igual, solo pensaba en mis amigos, en mi casa del Sáhara, en mi padre allí, en todo lo que había dejado allí. Llegamos a la Península [...] y luego cogimos un autobús para volver a casa, estábamos vacíos, mi abuela nos recibió tan alegre como siempre, pero nosotros no éramos los mismos [A17].

Finalmente, la identificación de una tierra, a priori extraña y desconocida, como su hogar se refuerza en la informante A17 en sus expresiones entusiastas en torno a las sensaciones y emociones que le estimula “evocar” su vida en el Sáhara Español:

En clase todo fue bien, nunca fui una alumna de 10, pero sí muy trabajadora, y eso me ha ayudado mucho. Me encantaba volver de clase y pasarme por el mercado, ver a la gente, oler las telas, etc. [A17].

Para concluir, podemos señalar que, en este cuarto y último nivel de progresión empática, las explicaciones están contextualizadas con una rica utilización de fuentes. Se reconoce un cambio de perspectiva y ruptura de estereotipos, y las informantes asumen plenamente sentimientos, pensamientos y necesidades del testimonio histórico en el marco de una buena perspectiva histórica. Manifiestan en sus relatos satisfacción, así como una percepción agradable y positiva del Sáhara, llegando a sentirse nativas de allí.

4. Conclusiones y discusión

A la vista de los resultados obtenidos en nuestro estudio podemos afirmar que el uso de fuentes orales en las aulas sí favorece el desarrollo de la empatía histórica, al menos, en su dimensión afectiva, a través del contacto emocional (Fuentes, 2016) con personas que vivieron en otros tiempos y lugares, llegando a facilitar la comprensión de un acontecimiento del pasado de manera contextualizada. De hecho, la mayor parte de las estudiantes que han participado en esta investigación consiguen empatizar, en mayor o menor medida, con las protagonistas de las fuentes orales (13 de las informantes se reparten entre el segundo, tercero y cuarto nivel de progresión). Sería deseable, sin embargo, que estudios posteriores profundicen en esta línea de trabajo y permitan contrastar esta afirmación, ampliando perspectivas y corroborando resultados. Es evidente, no obstante, que afrontar la historia del Sáhara Español ligada al Franquismo a través del uso de las fuentes orales y el ejercicio de empatía ha sido una buena manera de vincular procesos migratorios de otra época con momentos actuales y a partir de ellos despertar sentimientos de empatía entre el alumnado, que promuevan una adopción de perspectiva histórica. Si bien el objetivo de esta temática nunca fue facilitar una futura transposición didáctica a un aula de infantil, donde, como es evidente, es imprescindible conectar con los intereses del niño o la niña, consideramos que realizar un ejercicio de empatía a partir de este tipo de escenarios puede contribuir a la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica, afrontando temas de índole social esenciales también en la praxis educativa de la etapa infantil.

La percepción que nuestras estudiantes tienen del problema de la inmigración explica, quizás, que para realizar sus propias narrativas, la mayoría de las informantes (13) se decanten por asumir el papel de una adolescente a su llegada al Sáhara como emigrante (opción a), siendo tan solo 5 las que se ponen en “la piel” de un adolescente que vive, junto con otros españoles, la

evacuación del Sáhara Español en 1975 (opción b). No obstante, creemos que, si bien ambos acontecimientos están presentes en las dos fuentes orales con las que previamente trabajaron, la fuente que consistía en la transcripción de la entrevista a una canaria que emigró al Sáhara es la que detalla con mayor claridad la vida, y, también, las emociones de esta emigrante en la colonia, desde que llegó siendo tan solo una niña hasta el momento de la evacuación como adulta. En general, se ha comprobado que son estos aspectos, referidos a la cotidianidad y a los sentimientos, los que están más presentes en el conjunto de las narrativas de las alumnas, por lo que podemos apreciar que el trabajo con transcripciones ha generado una mayor empatía, tanto desde el punto de vista de la explicación histórica como desde un punto de vista menos racional y más próximo a los afectos, que el que se ha realizado con la entrevista periodística a la emigrante recogida en la segunda fuente. Se confirma, por tanto, el atractivo que tienen los relatos de testimonios que hablan en primera persona de los hechos o procesos estudiados (Fuentes, 2015). Debemos tener en cuenta que los futuros docentes de Educación Infantil tienen que llenar su maleta didáctica y pedagógica de estrategias que, desde una perspectiva cognitiva y emocional, ayude a los infantes en la interpretación de su entorno, sea cual sea el tema central que se aborde en la propuesta educativa.

Continuando con el análisis de las narrativas, el resultado nos descubre una distribución equilibrada de la muestra entre los niveles intermedios de empatía, donde se ubican nueve informantes, y los niveles situados en los extremos, donde encontramos a las otras nueve. No podemos ignorar, sin embargo, que varias alumnas muestran un nivel empático de nivel 1, no logrando contextualizar su narrativa y cayendo incluso en contradicciones históricas. Similares resultados con respecto al trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia, se encuentran en otros estudios que investigan sobre su influencia en el desarrollo de la empatía histórica cognitiva desde una valoración de la misma sistematizada en niveles de progresión. Así, por ejemplo, en la investigación de González, Henríquez, Pagès y Santisteban (2009), los análisis de las cartas y relatos de alumnos de Secundaria ponen de manifiesto el predominio de los valores del presente en el estudio e interpretación de la convivencia de los grupos sociales existentes en España durante la Edad Media. En nuestro estudio, y en este primer nivel, se observa que, junto con una deficiente contextualización, las alumnas esgrimen párrafos carentes de empatía histórica emocional. Por lo tanto, se puede afirmar que, en los niveles más bajos de desarrollo del constructo con respecto a la comprensión del pasado, tanto desde una perspectiva cognitiva como desde una perspectiva afectivo-emocional, las informantes no alcanzan a comprender el pasado. Así lo demuestran al obviar en su relato cualquier referencia a la situación socio-económica del Sáhara Español en los años sesenta del pasado siglo al igual que otros aspectos concretos de la vida cotidiana que sí se visibilizan en las fuentes que estudian. Tampoco se da, en estas informantes, ni en este nivel de empatía histórica, uno de los propósitos del trabajo con entrevistas a migrantes que, en palabras de Aisenberg (2001), consiste en la promoción de actitudes de aceptación y de respeto hacia diversas identidades. Sin duda, nos decepciona que algo plenamente esencial para este profesorado en formación no haya sido asumido por las integrantes del nivel 1, lo que, probablemente, condicionará su futura práctica profesional, donde los valores de tolerancia, democracia, solidaridad y justicia han de ocupar, necesariamente, un lugar predominante para sentar las bases de un futuro en el que todos puedan acceder a las mismas oportunidades.

De hecho, en este grupo, se reflejan percepciones sobre los desplazamientos migratorios desde un punto de vista a-histórico y, por ende, contagiado de la realidad actual y de los momentos de

inseguridad que algunos medios de comunicación transmiten a la ciudadanía con respecto a la inmigración en nuestro país de personas de origen africano. Tales aspectos se hacen visibles en prejuicios y convencionalismos que atribuyen a la población saharauí cuando dejan entrever el miedo que les produce la población nativa. Por otro lado, no podemos obviar que el alumnado no investigó sobre el período histórico a través del análisis de las propias fuentes, como sí se hizo en propuestas previas (Aureu-Mediero, 2017b, 2018) que acercan el conocimiento histórico de forma procedimental. Entendiendo que este tipo de prácticas favorece la consecución de un pensamiento histórico más elaborado (Seixas y Morton, 2013), nos planteamos la posibilidad de afrontar ejercicios de empatía histórica a partir de una investigación previa, por parte del alumnado, que les acerque a los métodos del historiador en lo que se refiere al trabajo con fuentes orales. Consideramos, además, que esta forma de acercarse al estudio del pasado por parte de futuras maestras favorecerá en ellas el desarrollo de habilidades que les capaciten para utilizar herramientas y procedimientos con los que las Ciencias Sociales en el currículo construyen el conocimiento, forjando su pensamiento docente con actitudes y aptitudes que le permitan desarrollar buenas praxis (Mendioroz-Lacambra, 2016).

A través de la progresión de niveles de empatía histórica en nuestras informantes, comprobamos que a partir del segundo nivel ya no encontramos contradicciones históricas. Tanto en este nivel como en el siguiente aparecen, de manera progresiva, expresiones que demuestran conocimiento de la situación socio-económica del Sáhara Español en los años sesenta. También se observa que en sus manifestaciones afectivas tienen tendencia a asumir sentimientos de los protagonistas del pasado, por lo que la subjetividad, tal y como señala Benadiba (2011), está presente en nuestras informantes.

El nivel más elaborado de empatía histórica lo alcanzan, en total, 4 alumnas. Estas realizan explicaciones contextualizadas, ricas en descripciones sociales con una adecuada perspectiva histórica en sus relatos superando una imaginación desbordada y presentista que sí se encuentra en niveles anteriores. La proporción de alumnas que encontramos en este nivel coincide con los resultados obtenidos por las finlandesas Virta y Kouki (2014) y, más recientemente, por Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña (2020). En este grupo de alumnas, se pueden observar los aprendizajes adquiridos a través de las fuentes orales, a las que recurren para describir de manera óptima el ambiente que se vivía en esos años conflictivos previos a la evacuación. En sus narrativas reflejan una mayor comprensión de la realidad socio-cultural, especialmente de las relaciones en el seno de una sociedad multicultural, y del conflicto político bélico que culminó con la evacuación española en 1975.

En este nivel de progresión es, pues, evidente que las actividades prácticas de análisis y estudio de fuentes orales previas a la elaboración de narrativas han propiciado, tal y como se recogen en sus escritos, un cambio de perspectiva con respecto a la manera de interpretar una situación histórica específica. En general, superan con creces el presentismo que se revela en los niveles inferiores de empatía histórica y, además, adoptan con cierta facilidad la perspectiva afectiva de los testimonios de las fuentes acercándose y fortaleciendo, desde este punto de vista, las motivaciones de los agentes del pasado.

Para establecer aseveraciones definitivas, estos datos deberían ser corroborados con los obtenidos en otras investigaciones llevadas a cabo con una muestra similar y con una manera de proceder análoga en relación con las fuentes orales, como recursos útiles para optimizar

explicaciones contextualizadas por empatía histórica. Sin embargo, no existen en la actualidad trabajos de este tipo con profesorado de Educación Infantil en formación inicial, lo cual nos lleva a considerar nuestra aportación como una nueva vía para explorar el estudio y la comprensión del pasado. Creemos que el modelo de investigación que ofrecemos para poner en relación las fuentes documentales no escritas con el constructo de la empatía puede y debe ser aplicado en estudios posteriores, que recurran a otras situaciones conflictivas del pasado y con muestras más amplias.

El trabajo con fuentes históricas orales ha facilitado un acercamiento de las futuras docentes de infantil a esta tipología de documentos, así como una experiencia directa del aprendizaje que, a partir de ellas, se puede adquirir, y que no solo es de tipo factual sino también emocional (Fuentes, 2016). No hemos de olvidar la importancia que, como señalábamos al principio de nuestro artículo, este aprendizaje vivencial adquiere en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales (López-Torres y Velasco, 2017) y, particularmente, en el de Educación Infantil. Experiencias de este tipo ayudan a mejorar su formación en Didáctica de la Historia, puesto que les acerca también a plantearse el uso de estos recursos en su futuro ejercicio profesional abriendo nuevas perspectivas sobre el potencial didáctico de las fuentes orales. Esto resulta esencial para proyectar actividades en las aulas con este tipo de fuentes, bien a través del proceso de construcción de la propia fuente mediante la realización de la entrevista, en el sentido que marcan Benadiba (2011) o Fuentes (2014), o bien mediante el trabajo con transcripciones (Aisenberg, 2001).

Asimismo, la oportunidad de tomar conciencia del propio desarrollo de la empatía histórica les podrá ayudar en el diseño de estas propuestas didácticas, con temáticas adaptadas a los niños y niñas de Educación Infantil y utilizando evidencias significativas para ellos que les faciliten información relevante, como es el caso de los testimonios de sus abuelos o personas del entorno. De esta forma se elaboran prácticas docentes sobre su vida cotidiana que avalan aquellos valores que conforman su identidad individual y social, respondiendo, así, al alto potencial educativo de la Historia y a una de las expectativas de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil (Mendioroz-Lacambra, 2016).

Además, las estrategias de empatía histórica que involucran al alumnado en procesos mentales que implican la adopción de la perspectiva del pasado se han revelado como un instrumento eficaz para dar sentido al uso de fuentes orales en la formación de docentes. La elaboración de narrativas por parte de los estudiantes, después del trabajo previo con testimonios, constituye una valiosa herramienta para afianzar los aprendizajes del alumnado, pero también para la investigación en torno al desarrollo de la empatía, no solo desde la perspectiva cognitiva, sino, muy especialmente, desde la perspectiva emocional. La distinción de ambas dimensiones en el análisis de los ejercicios de empatía, justificada en otros estudios (Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020), se manifiesta, a la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, como una estrategia de análisis con gran potencial para reconocer, con mayor precisión, la influencia que las fuentes orales tienen en los aprendizajes del alumnado. Siguiendo esta vía, se facilita la medición de conocimiento y comprensión de la historia, valorando no solo la aprehensión factual sino, también, la emocionalidad que despiertan testimonios de la historia que se enfrentan a situaciones difíciles, y que, por ello, activan sentimientos y afectos.

Agradecimientos

Investigación realizada al amparo del Proyecto HISREDUC (“La Historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile”). Este proyecto, con referencia EDU2013-43782-P, ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España.

Investigación realizada durante una estancia de investigación en la Universidad de Valladolid (UVa), gracias a las Ayudas para la Formación del Personal Investigador de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Bibliografía

- Aceves, J. E. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29, 1-7.
- Aisenberg, B. (2001). Una experiencia de enseñanza sobre migraciones. Conocer la diversidad para respetarla. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorio. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 465-477). Oviedo: KRK y AUPDCS.
- Aisenberg, B. (2002). Hacia la articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales. Una experiencia de enseñanza sobre «las migraciones internas». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 97-105.
- Alcaraz, J., y Pérez, A. (1997). El uso de fuentes orales en Didáctica de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 107-120.
- Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, 50, 32-42.
- Andreu-Mediero, B. (2017a). *El dorado bajo el sol. Canarios en el antiguo Sáhara Español*. Madrid: Mercurio Editorial.
- Andreu-Mediero, B. (2017b). Historia e identidad. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado de Primaria, a través del uso de las fuentes orales y la migración. En R. Martínez, R. García-Morís, y C. R. García (Coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 16-74). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Andreu-Mediero, B. (2018). Historia, identidad y migración. Una investigación de aula en la formación del profesorado de Primaria. En E. López, C. R. García, y M. Sánchez-Agustí (coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 317-325). Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Ashby, R., y 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.
- Benadiba, L. (2007). *Historia Oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- Benadiba, L., y Biosca, T. (2008). La historia oral en el aula. El Proyecto ARCA: «La persistencia del silencio después de la dictadura». *Aula de innovación educativa*, 177, 50-52.
- Benadiba, L. (2011). La historia oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*, 6(1), 28-32.

- Bryant, D., y Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Calderón-López, P., y 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.
- Calle, M. de la. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Posibilidades y perspectivas en Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82, 7-12.
- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., y Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221-228.
- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., y Muñoz-Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: el trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa*, 4, 1-18.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz, y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 289-311). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica*. Salamanca. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/08/Antolog%C3%ADa-de-una-d%C3%A9cada.pdf>.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dickinson, A., y Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson, y P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann Educational Books.
- Dilthey, W. (1883/1949). *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. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Domínguez-Mujica, J., Andreu-Mediero, B., & Kroudo, N. (2018). On the trail of social relations in the colonial Sahara: a postcolonial reading. *Social & Cultural Geography*, 19(6), 741-763.
- Endacott, J., y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some final thoughts. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y S. J. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective taking in the Social Studies* (pp. 167-181). Mary-Land: Rowman & Littlefield.
- Fraser, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. *Ayer*, 12, 79-85.
- Fuertes, C. (2014). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *Clío. History and History teaching*, 40.
- Fuertes, C. (2015). La enseñanza de la historia en la educación superior a través de las fuentes orales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 135-155.
- Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el grado en Maestro de Educación Infantil. *Revista de Didácticas Específicas* 15, 51-69
- Gartner, A. (2015). *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- González, N., Henríquez, H., Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique. En *Colloque Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* (pp. 1-10). Nantes: Université de Nantes.
- González, G. A., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educação em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos*, 19(3), 35-60.
- Grele, R. (1991). *Envelopes of sound. The art of Oral History*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Grele, R. (2007). Reflections on the practice of oral history. *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, 32(4), 11-23.
- 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. *Clío. History and History Teaching*, 42.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hartmann, U., y 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.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Huberman, M., y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En C. Denman y J. Armando (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la Investigación Social* (pp. 253-301). Londres: Sage publications.

- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., y 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.
- Jiménez, M. (2009). Historia oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. R. Berruezo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Vol.2* (pp. 719-726). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México, D.F.: Fondo de la Cultura Económica.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lee, P., y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Boston: Rowman & Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia (Trad. J.M. Rodríguez y I. Gugliotella). En M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A.
- López-Facal, R. (2016) La "historia con memoria" como herramienta del futuro. *Con-ciencia Social*, 20, 151-155.
- López-Torres, E. y Velasco, A. M. (2017). Aprender viviendo el entorno. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 30, 35-52.
- Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 55, 30-42.
- Mendioroz-Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 399-414.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El futuro del pasado*, 10, 257-286.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018a). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8, 119-142.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018b). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, 65, 113-125.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Núñez, M. G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V. Hª Contemporánea*, 3, 43-56.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 55, 43-53.

- Payá, A. (2015). Reconstruyendo historias del exilio infantil en Bélgica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 81, 51-56.
- Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 0(28), 3-20.
- Pérez, R. (2008). Años de pobreza contados por nuestros abuelos y abuelas. *Innovación educativa*, 177, 56-58.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En D. Schwarzstein (comp.), *La historia oral* (pp. 36-61). Buenos Aires: CEAL
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Escuela de Historia, Revista Digital*, 5(26), 10-27.
- Prades, S. (2016) Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30(1), 85-101.
- Riley, K. (2001). The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y S. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 139-166). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rivero, M. P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49, 96-120.
- 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. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-20.
- Sallés, N., y 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.
- San Pedro-Veledo, M. B., y López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia las figura de los refugiados. *Revista de psicología y educación*, 12(2), 116-128.
- Santos, F., y Santos, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *Clío. History and History teaching*, 37.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Seixas, P., y Morton, T (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica de Argentina.

- Sarria, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos: revista educativa digital*, 1, 5-21.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. Dickinson, P. Lee, y 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.
- Sierra-Bravo, R. (2007). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Sonlleba, M., y Sanz, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trepat, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.
- Virta, A., y Kouki, E. (2014). Dimensions of Historical Empathy in Upper Secondary Sstudents' Essays. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 137-160.

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y la Didáctica de la Historia. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia y la Didáctica de la Historia.

PANTA REI is a digital journal focused on History and Teaching History. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched annually for all the people interested in publishing their papers, always related to History and Teaching History.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Las normas de edición y forma de envío de artículos a la revista se pueden consultar en <https://revistas.um.es/pantarei/>

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su 7.^a edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista acepta originales escritos en español o inglés.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The editing rules and the guidelines for the submission of papers can be consulted at <https://revistas.um.es/pantarei/>

The seventh edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the submitted papers will not exceed the 25 pages. The journal accepts originals written in Spanish or English.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

