



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EMPATÍA HISTÓRICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL CUENTO COMO RECURSO

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: Lydia Martínez Paniagua

TUTORA: M.^a Teresa Carril Merino

Palencia, 19 de junio de 2025



RESUMEN

Si bien la empatía histórica es un objetivo ampliamente reconocido en la enseñanza de la historia, su desarrollo a menudo presenta desafíos, especialmente en las primeras etapas educativas. Tradicionalmente, la historia se ha enfocado en memorizar hechos y fechas, lo que dificulta a que los alumnos conecten emocionalmente con el pasado y comprendan qué hay detrás de los acontecimientos.

Este Trabajo Fin de Grado propone un enfoque didáctico, explorando el potencial de los cuentos como recurso para facilitar la conexión emocional con el pasado y promover una comprensión más profunda de los contextos históricos.

Para ello, se ha diseñado una propuesta didáctica para 2º curso de Educación Primaria, que tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la empatía histórica. Se busca que el alumnado no solo conozca un hecho histórico, sino que lo sientan y lo interpreten desde una experiencia viva y significativa.

PALABRAS CLAVE

Empatía histórica; Pensamiento histórico; Actividad de contrariedad; Descubrimiento de América; Cuento.

ABSTRACT

While historical empathy is a widely recognized goal in history teaching, its development often presents challenges, especially in the early states of education. Traditionally, history has focused on memorizing facts and dates, making it difficult of students to connect emotionally with the past and understand what lies behind events.

This Final Degree Project proposes a didactic approach, exploring the potential of stories as a resource to facilitate the emotional connection with the past and promote a deeper understanding of historical contexts.

For this purpose, a didactic proposal has been designed for the 2nd year of Primary Education, which aims to promote the development of historical empathy. The aim is for students not only to learn about a historical event, but also to feel it and interpret it from a living and meaningful experience.

KEYWORDS

Historical empathy: Historical thinking; Contrariness activity; Discovery of America; Short story.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
2.1. General.....	7
2.2. Específicos.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
3.1. Justificación del tema elegido.....	8
3.2. Relación del TFG con las competencias del Título.....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	12
4.1. La enseñanza de la Historia en Educación Primaria.....	12
4.2. Dificultades para el aprendizaje de la Historia en Educación Primaria.....	15
4.3. La empatía histórica.....	18
4.3.1. Tipología de actividades para trabajar la empatía.....	19
4.3.1.1. El dilema empático.....	20
4.3.1.2. Actividades de contraste presente-pasado.....	20
4.3.1.3. Ejercicios de toma de decisión.....	20
4.3.1.4. Juegos de simulación y dramatizaciones.....	21
4.3.1.5. Narrativas y relatos históricos.....	21
4.3.1.6. Ejercicio de contrariedad.....	21
4.4. El cuento como recurso en Educación Primaria.....	22
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	25
5.1. Contexto de intervención.....	25
5.2. Propuesta de intervención educativa.....	25
5.2.1. Secuencia de actividades.....	26
Contenidos.....	26
Recursos.....	27
Temporalización.....	27

Actividad 1. El relato de Acuyá: Actividad de contrariedad por empatía.....	29
Actividad 2. Escribo mis sentimientos.....	33
Actividad 3. ¿Acercarse o protegerse?.....	35
Actividad 4. Dibujamos emociones.....	36
Actividad 5. El cambio en la isla.....	37
5.2.2. Rúbrica de evaluación.....	38
6. INTERDISCIPLINARIEDAD.....	40
7. CONCLUSIONES.....	42
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

La empatía histórica es un concepto fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por ello, una estrategia clave es fomentarla para hacer que la historia cobre vida en el aula. Esto implica diseñar actividades que inviten a los estudiantes explorar el pasado desde diferentes perspectivas, reconociendo que el conocimiento histórico puede tener múltiples interpretaciones.

Al ponerse en el lugar de personas que vivieron en épocas y culturas distintas, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de sus acciones y motivaciones. La empatía histórica no solo enriquece el aprendizaje de la historia, sino que también fomenta la tolerancia y el respeto hacia otras culturas.

En lugar de simplemente memorizar fechas y eventos, los estudiantes se convierten en investigadores activos que analizan y cuestionan el pasado. Este enfoque estimula el pensamiento crítico y promueve un aprendizaje más significativo y duradero.

Para abordar este reto, se ha diseñado una propuesta de intervención educativa para el 2º curso de Educación Primaria que sitúa al cuento como eje central de las actividades, donde se emplea la empatía histórica. Se cree firmemente que, para este curso, al estar iniciándose en el concepto de empatía, emplear la narrativa de un cuento contado en primera persona, es clave para que los alumnos puedan tener un puente directo con los sentimientos y perspectivas de personas que vivieron en otras épocas y culturas. En este caso, nos adentraremos en el encuentro entre los pueblos indígenas y los colonizadores a través de los ojos de un niño indígena.

Esta propuesta de intervención se cierra con un apartado final que contiene las principales conclusiones obtenidas con el desarrollo del trabajo.

A modo de cierre, las referencias bibliográficas se encontrarán al final del documento.

2. OBJETIVOS

2.1. General

Fomentar el desarrollo de la empatía histórica en alumnos de segundo curso de Educación Primaria a través del diseño de una propuesta didáctica que integra el potencial del cuento como recurso didáctico.

2.2. Específicos

Fomentar la empatía histórica en el alumnado al capacitarlos para identificar, expresar y reflexionar sobre las emociones y perspectivas de los personajes del pasado.

Desarrollar el pensamiento crítico al guiarles en el análisis de situaciones complejas.

Facilitar la conexión emocional con el pasado y promover una comprensión más profunda del contexto histórico.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Justificación del tema elegido

Se ha decidido centrar este trabajo en la empatía histórica por su enorme potencial para humanizar la enseñanza de la historia y hacerla más significativa para el alumnado. Comprender el pasado no solo implica conocer hechos, sino también acercarse a las vivencias, emociones y circunstancias de quienes lo protagonizaron.

Para ello, es fundamental entender qué es la empatía: según la RAE “la empatía es la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (2014). Esta habilidad, esencial para la convivencia, también desempeña un papel clave en el aula, ya que fomenta el respeto, la comprensión y el sentido de pertenencia. Aplicada al ámbito educativo, la empatía histórica permite al alumnado ponerse en el lugar de personas del pasado desde su propio contexto, promoviendo así una mirada más crítica, inclusiva y comprometida con la diversidad. Por eso, trabajar esta competencia desde edades tempranas no solo enriquece el aprendizaje histórico, sino que contribuye a formar ciudadanos más conscientes y respetuosos.

A menudo, el alumnado percibe los hechos históricos como algo lejano y desconectado de su realidad, lo que dificulta su implicación y comprensión. Desarrollar la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”, comprendiendo sus pensamientos, emociones y condiciones de vida, permite superar ese extrañamiento inicial y favorece una mirada más crítica, profunda y solidaria hacia otras épocas y culturas. En este contexto, el uso de recursos artísticos como los cuentos adquieren un valor pedagógico especial, ya que permiten acceder a las vivencias humanas del pasado desde una perspectiva emocional y cercana. A través de relatos contextualizados, los niños y niñas pueden explorar las motivaciones, temores y esperanzas de los protagonistas históricos, lo que no solo despierta su interés por la historia, sino que también ayuda a cuestionar estereotipos y a construir una visión más completa, inclusiva y justa del pasado (Almansa, 2018).

Desde mi perspectiva, la empatía trasciende al ámbito emocional para constituirse como una de las habilidades humanas más cruciales y, sin duda, la base fundamental para un vasto espectro de aprendizajes y para la construcción de relaciones significativas en la vida. Es a través de esta capacidad inherente de ponernos en el lugar del otro, de intentar comprender genuinamente sus sentimientos, motivaciones, circunstancias y perspectivas, como logramos desentrañar la complejidad del mundo que nos rodea y la intrincada red de interacciones humanas. La empatía nos permite ir más allá de nuestra propia experiencia limitada, abriendo un portal hacia la comprensión de la diversidad y la riqueza del pensamiento y la vivencia ajena. No se trata solo de sentir por el otro, sino de activar un proceso cognitivo y emocional que nos capacita para percibir realidades distintas a la nuestra, facilitando así la comunicación afectiva, la resolución de conflictos y la convivencia armoniosa.

En esencia, la empatía es el cimiento sobre el cual se edifica una comprensión más profunda de la humanidad en todas sus facetas, dotándonos de una herramienta invaluable para navegar y contribuir positivamente en un mundo cada vez más interconectado y diverso. Partiendo de esta premisa universal de la empatía, podemos entender su crucial rol en el aprendizaje de la historia, donde se materializa como “empatía histórica”.

De ahí la pertinencia de este Trabajo de Fin de Grado, que se centrará en destacar y analizar cómo la empatía histórica en la educación primaria no solo facilita una comprensión más profunda y humana del pasado, sino que es clave para el desarrollo integral de un alumnado consciente y socialmente comprometido.

3.2. Relación del TFG con las competencias del Título

En el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, se recogen una serie de competencias generales que la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Primaria describe como necesarias para otorgar el Título de Maestra en Educación Primaria, las cuales creo haber desarrollado.

A continuación, se procede a presentar dichas competencias:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

A lo largo de mi formación en el Grado de Educación Primaria, he demostrado poseer y comprender un amplio abanico de conocimientos tanto teóricos como prácticos en el área de la educación. Este dominio integral del campo de estudio abarca desde el empleo de la terminología educativa y fundamentos teóricos, hasta las características que poseen los alumnos, las técnicas de enseñanza y la estructura de los sistemas educativos. Lo que me permitirá el diseño de prácticas educativas efectivas en el desempeño de mi cercana labor profesional.

Además, mi formación me ha proporcionado las habilidades necesarias para mantenerme actualizado sobre los avances en el campo de la educación, participando en cursos y seminarios.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.

Mi formación no solo me ha proporcionado un sólido bagaje teórico, sino que también me ha capacitado para aplicar dichos conocimientos de manera profesional en el ámbito educativo.

A lo largo de mi carrera universitaria he desarrollado las competencias necesarias para afrontar los retos propios de la profesión, demostrando mi capacidad para elaborar, habilidades para planificar, ejecutar y evaluar prácticas de enseñanza efectivas, tomando decisiones informadas y resolviendo problemas de forma colaborativa, además de cooperar con otros profesionales.

Por consiguiente, mi formación me ha permitido desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre mi propia práctica profesional, lo que me permite identificar áreas de mejora y buscar soluciones a los desafíos que se presenten.

3. *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

En todo el proceso de mi formación como futura docente he desarrollado la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales, un aspecto fundamental para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo. Esto implica analizar datos derivados de observaciones educativas para evaluar su relevancia, tanto cuantitativa como cualitativa, para reflexionar sobre el significado y la finalidad de la práctica educativa, así como utilizar eficazmente fuentes de información primarias y secundarias, incluyendo recursos informáticos para búsquedas en línea.

4. *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

Una de las competencias fundamentales que he desarrollado durante mi formación en el Grado de Educación Primaria es la capacidad de comunicar de manera clara, precisa y efectiva. Esta habilidad es esencial para el ejercicio de la profesión docente, ya que implica transmitir conocimientos, ideas y soluciones de manera comprensible y adaptada a las necesidades de cada interlocutor. Habilidades de comunicación oral y escrita, así como el dominio de herramientas multimedia.

Además, se requiere el desarrollo de habilidades interpersonales que fomenten la relación con otros y el trabajo en equipo.

5. *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

En cuanto al desarrollo de las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores, ha sido uno de los logros más significativos de mi formación en el Grado. Esta capacidad de aprendizaje autónomo es fundamental para el desarrollo profesional continuo y la adaptación a los nuevos retos que plantea el campo de la educación.

Además de todo ello, también he logrado actualizar los conocimientos socioeducativos mediante la adquisición de estrategias de aprendizaje continuo, así como dominar metodologías de autoaprendizaje y fomentar la iniciativa y creatividad personal.

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Esta competencia la he desarrollado en mi formación como futura docente manifestándose en mi firme convicción de que la educación debe ser integral, crítica y responsable, y en mi dedicación a promover la igualdad, la inclusión y los valores democráticos en el aula. Esto se ha realizado mediante el fomento de valores democráticos como la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la no violencia, así como el respeto por los derechos humanos y la realidad intercultural. Todo ello implica promover la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y personas con discapacidad eliminando la discriminación, así como la capacidad de análisis crítico y reflexión sobre estos criterios.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La enseñanza de la historia en Educación Primaria

La enseñanza de la Historia resulta fundamental porque nos brinda las herramientas para interpretar el mundo actual, entender nuestro papel en él y, crucialmente, desarrollar la capacidad de cuestionar de forma lógica y razonada las causas de los acontecimientos. Como defiende Freire, la ciudadanía crítica se nutre de una conciencia histórica informada. Por eso, es indispensable analizar el tiempo histórico con una visión crítica y abierta a la diversidad cultural, para fortalecernos como individuos y como sociedad democrática (1979).

En los siguientes párrafos siguiendo los estudios de Santisteban y Pagès, para poder entender la realidad social que nos rodea, nuestro pensamiento necesita organizar los acontecimientos en el tiempo. Usamos constantemente expresiones y palabras relacionadas con el tiempo para responder preguntas como: ¿cuándo ocurrió algo?, ¿en qué orden pasaron las cosas? Desde pequeños, los niños y niñas requieren un lenguaje temporal básico para poder hablar o escribir con sentido, ya sea para contar algo que vivieron, describir lo que observan o expresar sus deseos y planes para el futuro. De hecho, muchas de sus primeras frases ya muestran una comprensión inicial del orden temporal a través de la narración oral.

En nuestras explicaciones y descripciones usamos distintos elementos del lenguaje, como verbos, adverbios, adjetivos o frases hechas, que nos ayudan a expresar con precisión la idea de tiempo y a organizar lo que contamos. Este vocabulario es esencial para construir relatos coherentes y para poder comunicarnos adecuadamente dentro de nuestra sociedad. A medida que el lenguaje de los niños se enriquece, también mejora su capacidad para relatar hechos con mayor claridad, detalle y complejidad.

La enseñanza de la historia en la educación primaria debe ayudar a los niños y niñas a entender que el tiempo forma parte de todo lo que hacemos: está presente en nuestras acciones, pensamientos, palabras y relatos. Aunque la comprensión del tiempo se va desarrollando a lo largo de toda la vida, la escuela puede contribuir significativamente a que los estudiantes construyan nociones temporales más completas y útiles. En esta etapa educativa, se sientan las bases del conocimiento histórico, entendiendo el pasado y sus causas como elementos esenciales para comprender el presente y poder imaginar y construir el futuro (Santisteban y Pagès, 2010).

Entre los propósitos de la enseñanza de la Historia según las anotaciones de estos dos didactas de las Ciencias Sociales, Santisteban y Pagès, se encuentran las conexiones entre el pasado y el presente, y en menor medida, entre ambos y el futuro. Se considera fundamental que la instrucción histórica desarrolle en niños y jóvenes la noción del tiempo, capacitándolos para una adecuada gestión temporal y la comprensión de sus diferentes dimensiones.

En las primeras etapas educativas, como Infantil y Primaria, el atractivo de la Historia reside en lo anecdótico, en las pequeñas historias que capturan su imaginación. Les fascina saber cómo se construyeron las pirámides o los castillos tan grandes, cómo conducían en la antigüedad si no había coches, qué juguetes son de los que se disponía, e incluso se plantean, con gran curiosidad, cómo era posible divertirse en épocas sin ordenadores ni tecnologías digitales. Estas preguntas, aparentemente sencillas, son ventanas valiosas para explorar las diferencias y similitudes entre el pasado y el presente. Podemos utilizarlas para estimular su pensamiento crítico, invitándolos a investigar cómo vivían las personas en otras épocas, qué inventos marcaron un antes y un después, y cómo la sociedad ha ido transformándose a lo largo del tiempo. Al conectar estas anécdotas con conceptos históricos más amplios, sentamos las bases para una comprensión más profunda y significativa del pasado.

Para comprometernos con nuestro entorno, resulta crucial comprender los desafíos y problemas del presente. La Historia nos ofrece la base para conocernos a nosotros mismos, la cultura que nos define y cómo nos insertamos en la realidad. Sin embargo, a menudo olvidamos que los jóvenes se ven inmersos en conceptos que les resultan ajenos. Es nuestro deber hacerlos comprensibles, incluso recurriendo a juegos o narrativas de ficción. Solo así podrán desarrollar una conciencia crítica y un compromiso real con el mundo que les rodea. Además, se puede utilizar, entre otros, el canal de internet como puente que los guíe hacia el descubrimiento del pasado, revelando la Historia como una fuente inagotable de aprendizaje y asombro. Al conectar sus experiencias virtuales con el rigor histórico, podemos despertar una curiosidad genuina y profunda por comprender el devenir de la humanidad (Barrenetxea, 2008).

El desarrollo del pensamiento crítico debe fundamentarse en problemas reales y cercanos a la experiencia del alumnado, promoviendo un aprendizaje funcional y aplicable a su vida cotidiana. Se busca crear en el aula de Ciencias Sociales un ambiente propicio para que los estudiantes construyan sus propias opiniones y sean capaces de formular juicios razonados, para que imaginen alternativas a la sociedad actual y, en definitiva, para que no solo adquieran conocimientos sobre el pasado y el presente, sino que también puedan utilizarlos para construir su futuro.

En la Educación Primaria, la complejidad del saber social debe abordarse en un entorno de participación libre, incentivando la formulación de interrogantes, la elaboración de hipótesis y la concepción de opciones diferentes. De esta manera, se facilitará que los estudiantes desarrollen habilidades para la comprensión de la causalidad, la intencionalidad y el carácter relativo de la realidad social, que constituyen los tres pilares fundamentales de su complejidad (Santisteban, 2011).

En el ámbito de las Ciencias Sociales, los contenidos educativos se conciben como un cuerpo de conocimientos dinámico y en constante evolución. Estos saberes aportan las herramientas conceptuales, prácticas, valorativas y simbólicas fundamentales para interpretar la realidad social y desenvolverse en ella de manera informada. Es importante recordar que, en la etapa de educación primaria, estos contenidos se integran dentro del

área curricular de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Henríquez y Pagès, 2011).

En los siguientes párrafos siguiendo las anotaciones de Pagès y Santisteban y, en el contexto previo, resulta fundamental que la enseñanza del entorno social y cultural se caracterice por una armonía entre las decisiones relativas al conocimiento entre sí, la metodología pedagógica empleada y el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esta coherencia se establece en función de los objetivos educativos que se persiguen en la adquisición de los contenidos y en el desarrollo de la competencia social y ciudadana por parte de los estudiantes de Educación Primaria.

Al planificar las clases de Conocimiento del Entorno Social y Cultural, los docentes deben considerar la singularidad del grupo de alumnos que tienen ante sí, con su trayectoria académica particular, sus expectativas e intereses arraigados en su contexto sociocultural. La presencia de estos niños específicos otorga significado a la planificación y a la enseñanza. Por consiguiente, la selección de los contenidos para una lección o actividad debe tener en cuenta a estos protagonistas y la realidad a la que se busca dar sentido. Los objetivos del conocimiento son fundamentales al decidir qué enseñar y qué deben aprender los alumnos. Asimismo, son cruciales las competencias que deben desarrollar a lo largo del curso para convertirse en ciudadanos formados e informados, capaces de comprender su entorno y contribuir de manera crítica y creativa a la construcción y mejora de su mundo. Los educadores deben tener siempre presente el modelo de ciudadano que aspiran a formar: ¿un niño que memoriza datos sin significado o un niño con un pensamiento estructurado y una disposición continua al aprendizaje?

Durante la implementación de la enseñanza, los maestros deben mostrar la flexibilidad necesaria para adaptar la planificación inicial a la dinámica del grupo y a las particularidades de cada estudiante. Esto implica considerar la diversidad de ritmos de aprendizaje, intereses y experiencias, incorporando los conocimientos que surgen de los propios niños o de la actualidad, entre otros aspectos. La dinámica de las clases debe ser enriquecedora, permitiendo que los alumnos contribuyan al conocimiento de sí mismos, de las personas de su entorno, de los acontecimientos presentes, pasados y futuros (Pagès y Santisteban, 2011).

Los modelos pedagógicos del conocimiento social, diseñados para fomentar la asimilación de nuevos saberes, requieren materializarse en diversas tareas que el alumnado debe llevar a cabo para lograr su aprendizaje. Para que este aprendizaje sea efectivo, es necesario que estas tareas se organicen en estrategias de enseñanza. Estas estrategias son las que el profesorado planifica con el fin de asistir al alumnado en el proceso de construcción del conocimiento. La selección de estas estrategias de enseñanza se ve influenciada por aspectos como los objetivos educativos, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, su experiencia profesional, el contexto laboral y los recursos disponibles, entre otros factores (Oller, 2011).

Diversos estudios sobre la instrucción de la Historia evidencian que el alumnado de primaria frecuentemente no logra una comprensión adecuada de la historia presentada en los materiales didácticos. No obstante, cuando se adaptan los textos de estos materiales considerando más detenidamente el contexto cultural de los estudiantes, se observa una mejora en su entendimiento. Por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia en Educación Primaria deben concebirse como una exploración sobre las razones, los contenidos y las estrategias para enseñar y aprender estas disciplinas, con el objetivo de que los niños y niñas, como ciudadanos de una democracia, adquieran cada vez más y mejores conocimientos y descubran el valor de estos saberes para su desarrollo personal y como miembros activos de una sociedad plural y democrática (Pagès y Santisteban, 2011).

Hay estudios que evidencian que los niños de diferentes contextos europeos demuestran tener conocimientos, aunque sean incipientes, sobre aspectos del pasado antes de recibir una enseñanza estructurada. Estos conocimientos tempranos, aunque a menudo estén ligados a relatos populares o representaciones no académicas (como la fascinación por los dinosaurios o los habitantes de las cavernas), son un componente fundamental que considerar en el diseño de las estrategias pedagógicas en los primeros años de escolarización (Cooper, 2002).

4.2. Dificultades para el aprendizaje de la Historia en Educación Primaria

Son numerosos los estudios que nos muestran las dificultades que tienen que enfrentar los niños en relación con el estudio de la Historia. Todos ellos coinciden en la complejidad de la comprensión del tiempo histórico, por lo que su aprendizaje no se podría abordar hasta una determinada edad. Hay investigaciones que demuestran que usar diversas formas de comunicación y materiales creativos para contar historias ayuda a los niños a entender mejor las nociones de tiempo, e incluso, pueden aprenderlas a una edad más temprana. Además, se ha confirmado que la comprensión del tiempo no es solo cuestión de que los niños crezcan y maduren, sino que también depende crucialmente de sus experiencias vividas y de la enseñanza que reciben desde los primeros años de escuela (Santisteban, 2017).

Siguiendo esta línea, se ha encontrado que, incluso antes de manejar fechas o vocabulario complejo, los niños tienen una habilidad innata para organizar eventos de forma lógica, lo que muestra que su capacidad para entender la secuencia histórica es significativa y no solo ligada a la edad (Santisteban, 2017).

Según nos relata Barrenetxea, en las aulas de primaria la enseñanza de la Historia se enfrenta a importantes desafíos. Los alumnos carecen de una base de conocimiento sobre el pasado lejano, percibiéndolo como un universo vacío y ajeno a su realidad. Su única referencia suelen ser los videojuegos o el entretenimiento, lo que limita su comprensión profunda. Consideran que el mundo pretérito es aburrido, con etapas indefinidas e incomprensibles, ya que su visión del mundo se ciñe a lo que conocen y es

familiar. Además, la historia no les genera interés a menos que se presente de forma lúdica, lo que dificulta forjar un criterio histórico más allá del mero ocio.

Una dificultad persistente en el aprendizaje de la historia es la tendencia a reducirla a la mera memorización de fechas y eventos aislados, como el descubrimiento de América. Esta visión superficial impide que tanto alumnos como docentes comprendan el verdadero propósito de la historia: la reconstrucción reflexiva del pasado. Al limitarse a los datos, se pierde la oportunidad de guiar a los estudiantes hacia una exploración más inductiva y significativa, donde puedan “descubrir” el relato histórico por sí mismos (Barrenetxea, 2008).

Otra de las dificultades por las que se ve obstaculizado el aprendizaje de la historia en la educación primaria es, primero por los libros de texto, que suelen presentar el pasado de manera esquemática y deshumanizada, con saltos cronológicos que impiden a los alumnos comprender los procesos y las relaciones de causa y efecto. Esto lleva a que la historia sea percibida meramente como una sucesión de anécdotas, fechas aisladas y preguntas sin contexto, a menudo aprendidas de forma pasiva a través de lo que “han oído”, en lugar de ser investigadas de forma autónoma. Esta tendencia natural de los niños y niñas a relacionar la historia con curiosidades, mitos, leyendas, más que con una lógica historiográfica, representa otro desafío. Además, una dificultad estructural significativa es la limitada cantidad de horas dedicadas a la introducción histórica en el currículo, lo que restringe la profundidad con la que se puede abordar la materia. Por ello, la complejidad intrínseca de los conceptos históricos hace difícil que estos se fijen con claridad en las mentes de los alumnos (Barrenetxea, 2008).

En los siguientes párrafos según las anotaciones de Cooper, una dificultad en el aprendizaje de la historia en educación primaria radica en que los niños y niñas se encuentran con conceptos históricos que les resultan ajenos y difíciles de comprender. Es crucial encontrar estrategias, como juegos y narrativas, para hacer estos conceptos accesibles y significativos en su realidad.

Es fundamental que los niños aprendan a organizar su pensamiento sobre ideas, emociones y sucesos mediante la secuenciación, el ordenamiento y la agrupación. A partir de los 3 años, se espera que demuestren interés en entender por qué suceden las cosas y propongan sus propias explicaciones. La capacidad de los niños pequeños para entender que las acciones de las personas influyen en los eventos es evidente. Hacen preguntas, hacen predicciones y asimilan estructuras gramaticales. Entre los 2 y 3 años, ya están aprendiendo sobre causa y efecto, así como sobre motivos y reglas, especialmente a través de historias con personajes consistentes que conducen a resultados esperados.

Aprender sobre pasado supone adquirir vocabulario que, hasta cierto punto es específico de la historia. Por ello hay que hacer hincapié en la importancia de ampliar el vocabulario de los niños explorando los significados y sonidos de las palabras, estimulando la utilización del lenguaje del tiempo, por ejemplo “ayer”, “pasado”, “ahora”, “después”. También en los comentarios sobre los acontecimientos de la vida y

de secuencias de fotografías o relatos, deberían hablar utilizando términos como “primero”, “último”, “siguiente”, “después”, “antes”.

La comprensión de los niños de la relación entre el tiempo subjetivo y el tiempo medido es un proceso que se desarrolla lentamente. Su idea del pasado y su experiencia del tiempo son bastante limitadas a los inicios. Además, entender cómo se mide el tiempo implica manejar ideas inicialmente complicadas para los más pequeños. En general, la forma en que los niños entienden el tiempo cambia a medida que crecen y según las circunstancias (Cooper, 2002).

Según el didacta Trepát, el aprendizaje del tiempo histórico suele ser deficiente puesto que los alumnos a menudo confunden nociones temporales básicas con conceptos cronológicos. Se argumenta que la percepción del tiempo largo y la simultaneidad son prácticamente inexistentes en las primeras edades, lo que se atribuye a ciertas teorías de la psicología cognitiva. Algunos estudiantes, incluso en la adolescencia, no le encuentran sentido a la historia porque no pueden comprender los plazos y las relaciones temporales.

En cuanto a la enseñanza del tiempo cronológico, previo a la enseñanza del tiempo histórico, se explica que esta implica programar y realizar actividades que utilizan instrumentos y unidades de medida temporal, como el reloj, el calendario o la duración de eventos (horas, días, semanas, meses, años). Estas actividades, que van desde ejercicios matemáticos hasta dataciones, son comunes en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, se advierte que esta forma de enseñar el tiempo, aunque necesaria, no es suficiente para comprender el tiempo histórico.

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria, la enseñanza del tiempo histórico ha tendido a focalizarse en la cronología, enfatizando la memorización de fechas y la ordenación lineal de sucesos. Sin embargo, esta estrategia pedagógica puede generar obstáculos importantes en el aprendizaje de los estudiantes de estas edades, cuyo pensamiento temporal abstracto aún se encuentra en desarrollo. La comprensión de la extensión temporal de los eventos, su ocurrencia simultánea y la conexión del pasado con su propia experiencia vital se ven complejizadas. Esto puede resultar en un aprendizaje superficial, basado en la repetición memorística sin una internalización profunda de los procesos históricos y sus relaciones causales. Por consiguiente, se sugiere un enfoque más amplio que incorpore diversas nociones temporales para hacer el aprendizaje más significativo.

El verdadero aprendizaje del tiempo histórico requiere construir un “sentido de la diversidad temporal”, donde el alumno aprende a construir su propia historia mediante la utilización de conceptos como la sucesión de los hechos, la periodización, la duración (larga, media, corta) y la simultaneidad. La didáctica tradicional, que a menudo se centra en la cronología, puede ser un obstáculo para la comprensión profunda del tiempo histórico.

La “falta de recurrencia procedimental” se identifica como un problema clave. Esto se refiere a que los conceptos temporales y sus operaciones no se presentan de manera continua ni se retoman a lo largo de las diferentes unidades y cursos, por lo que se considera necesario que las nociones temporales se expliquen y amplíen de forma constante.

Para ayudar a comprender el tiempo de manera más gráfica, los alumnos deben trabajar con ejes cronológicos, interconectando y ubicando los hechos históricos dentro de una secuencia temporal correcta. En este ciclo se espera que dominen la relación espacio-temporal (Trepát, 2018).

Las dificultades que experimentan los estudiantes al aprender historia y el concepto histórico se deben más a las estrategias de enseñanza que se utilizan, que a la edad o las capacidades de los alumnos. Se pueden lograr mejores resultados si se modifica la metodología didáctica, los materiales y recursos empleados, y el contenido mismo. De esta manera, se puede superar la visión restrictiva que limita la enseñanza del tiempo histórico en los primeros niveles educativos. De hecho, varias investigaciones demuestran que los niños desarrollan rápidamente la comprensión temporal durante el segundo ciclo de educación infantil y el primer año de educación primaria. Por ello, se propone la enseñanza de contenidos básicos de historia desde edades tempranas, donde la orientación temporal sea uno de los objetivos fundamentales. En este contexto, el patrimonio y las fuentes primarias de información son recursos educativos muy valiosos para trabajar contenidos socio-temporales, incluso con alumnos pequeños (Cuenca, 2008).

4.3. La empatía histórica

La empatía es un constructo que se introdujo en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales en los años 70 del pasado siglo en el Reino Unido, como parte de un proceso de renovación de la enseñanza de la historia. En este contexto, se planteaba la realización de ejercicios de *historical empathy* o empatía histórica como una estrategia para superar el enfoque memorístico y avanzar hacia una enseñanza procedimental (Lee y Ashby, 2001). Este enfoque implicaba una transformación en las formas de enseñar y aprender historia, al vincular los contenidos sustantivos con los conceptos de segundo orden, entre los que se encuentra la empatía histórica. En este sentido, se concebía como una capacidad cognitiva que otorgaba significado histórico a los acontecimientos estudiados, al adoptar perspectivas y contextos propios de las personas del pasado.

Aunque en sus inicios el enfoque cognitivo de esta capacidad humana era mayoritario en relación con su enfoque más emocional, con el tiempo se empezó a considerar esta segunda dimensión emocional, entendida como un intercambio afectivo entre las personas (San Martín y Ortega-Sánchez, 2020).

Así pues, estudios posteriores sostendrán que la empatía sí que posibilita la interacción entre las personas (Muñoz y Chaves, 2013). Al reconocer los estados emocionales, las personas pueden ajustar su comportamiento, ofrecer apoyo y establecer

una comunicación efectiva. Estos descubrimientos tienen importantes implicaciones para la educación. Fomentar el desarrollo de la empatía en los niños y jóvenes puede contribuir a mejorar sus habilidades sociales, promover un clima escolar positivo y prevenir el acoso escolar. Por lo tanto, estos dos autores nos ayudan a comprender que la empatía no es solo una capacidad individual, sino también un factor clave para el desarrollo social y la interacción interpersonal.

Estos mismos didactas, siguiendo a Piaget, apuntan que la habilidad de los niños y niñas para adoptar perspectivas ajenas y comprender a otros se desarrolla gradualmente a medida que maduran cognitivamente. Así es fácil de comprender que esta capacidad de adopción de otra perspectiva o empatía, crucial para la interacción social, se fortalece con la edad.

Y, en relación con la historia, Lévesque (2008) entiende que las experiencias y formas de vida de nuestros antepasados son muy diferentes a las actuales y, por tanto, se sustentan en normas y sistemas de creencias también muy diferentes. Para llegar a su entendimiento es necesario realizar ejercicios de recreación e imaginación a través de la comprensión por empatía junto con un trabajo de contextualización histórica.

En este debate entre cognición y afectividad, Endacott (2010) pasa por convenir su implicación con metas afectivas que van más allá de los aspectos cognitivos del pensamiento histórico.

De cualquier forma, la reconstrucción de creencias y valores de otros tiempos no se puede realizar desde unas creencias y valores actuales (Portal, 1990; Seixas, 1993). Se requiere de un ejercicio de adopción de perspectiva, para lo que en el área de historia resulta ventajoso acudir a la capacidad empática. Se consigue así superar el presentismo, facilitando la comprensión de las acciones y experiencias que vivieron nuestros antepasados.

Entender el pensamiento histórico implica que los alumnos desarrollen la capacidad de comparar las visiones del mundo del pasado con las actuales. También significa que puedan empatizar con las vivencias humanas universales de épocas anteriores, por ejemplo, el hambre, la muerte o el amor, para comprender las motivaciones de los personajes históricos. Esto les permitirá inferir las creencias y valores de nuestros antepasados, reconociendo al mismo tiempo que su propia ética difiere de la de antaño y, finalmente, aprenderán a distinguir las diversas perspectivas que coexistieron en un mismo hecho histórico (Carril, 2019).

4.3.1. Tipología de actividades para trabajar la empatía

En la enseñanza de la Historia, es tan importante conocer un hecho histórico como entender la perspectiva desde la que se cuenta. La historia no es simplemente una lista de eventos pasados, sino una construcción que se interpreta y, por ello, queremos que los alumnos aprendan a pensar críticamente, analizando no solo qué ocurrió, sino por qué y cómo se nos presenta esta información. Deben ser conscientes de que diferentes puntos

de vista pueden cambiar nuestra comprensión del pasado. Esto les permitirá entender mejor el mundo actual y participar activamente como ciudadanos informados (Santisteban, 2010). Siguiendo en esa línea, es crucial crear experiencias de aprendizaje donde el alumnado conozca la estructura de las sociedades de nuestros antepasados.

Cuando diseñamos actividades que fomentan el concepto de “empatía histórica”, estamos enriqueciendo a los alumnos en los contenidos que se trabajan, permitiéndoles entender la historia desde la perspectiva de quienes la vivieron, lo que hace que el aprendizaje sea mucho más profundo y significativo para ellos.

Por eso, la importancia de las actividades centradas en la empatía histórica, donde los alumnos adoptan la perspectiva “del otro”. Así, entre estas actividades orientadas a las interpretaciones del pasado podemos señalar, el dilema empático, actividades de contraste-pasado, ejercicios de toma de decisión, los juegos de simulación y dramatizaciones, las narrativas y relatos históricos y, por último, los ejercicios de contrariedad (Domínguez, 1986; Shemilt, 1984; Trepát, 1995). Será este último tipo de ejercicios el elegido para nuestra propuesta didáctica, por considerarlo apropiado para la comprensión del pasado en su contexto a través de esta habilidad.

4.3.1.1. El dilema empático

Shemilt también empleó este tipo de actividad, que implica exponer a los alumnos, utilizando fuentes históricas primarias o secundarias, acciones o actitudes del pasado que carecen de sentido si se analizan desde un punto de vista actual (Shemilt, 1984). El desafío reside en la capacidad del alumno para activar su conocimiento del contexto histórico para interpretar y comprender que las cosas tienen sentido dentro de su propio tiempo.

Este tipo de propuestas dentro de un contexto de aula son interesantes para analizar su perspectiva en tiempos pasados, teniendo como punto de partida la curiosidad, además de fomentar el pensamiento crítico y, por tanto, trabajar la empatía histórica.

4.3.1.2. Actividades de contraste presente-pasado

Estas actividades tienen como propósito impactar al alumnado con situaciones históricas que, resultan de primeras, incomprensibles o inadecuadas. Resultan muy útiles para comprender la Historia al alejarse de sus propios valores e ideas cuando estos impiden la interpretación y decisiones de épocas pasadas. El contraste del pasado y el presente en este tipo de ejercicios los convierte en un recurso fundamental para que el alumnado dé el paso de la empatía cotidiana a la empatía histórica.

4.3.1.3. Ejercicios de toma de decisión

Se trata de ejercicios muy interesantes para evaluar comportamientos o actitudes dentro de su contexto histórico. Cobran especial interés cuando los alumnos optan entre diversas alternativas de acción, que se pueden presentar a través de una exposición oral, un debate estructurado o una narrativa. Sin embargo, para que tenga un buen impacto

didáctico, resulta fundamental que la problemática histórica propuesta genere un conflicto cognitivo en el alumnado y despierte en ellos una curiosidad por investigar.

4.3.1.4. Juegos de simulación y dramatizaciones

Dentro de este grupo de estrategias didácticas, se incluye una amplia variedad de experiencias educativas que se completan con una representación escénica o con la difusión audiovisual de sus resultados. Estas iniciativas, al igual que otras actividades que promueven la empatía, fomentan el pensamiento de orden superior que va más allá de la memorización superficial y además desarrollan la empatía histórica desde que los participantes asuman roles propios del pasado.

Estas actividades tienen la característica de integrar descripciones y diálogos que exploran además de la figura del personaje, las situaciones históricas complejas enmarcadas en un contexto espacial y temporal definido. Esto ayuda al alumnado a ser capaces de tomar perspectiva y comprender las diferentes realidades históricas, teniendo un papel activo en el aprendizaje.

4.3.1.5. Narrativas y relatos históricos

Las narrativas históricas son esenciales para la investigación del conocimiento histórico, ya sean presentadas como relatos o como epístolas. El pasado, según Ricoeur, se presenta como una narración y se reconstruye con la ayuda de narraciones. Se trata de metodologías que permiten reescribir realidades que no pueden ser descritas directamente. Estas realidades las realizan personajes que evolucionan y responden a las transformaciones del entorno, dando significado al pasado para orientar la vida a lo largo del tiempo (Ricoeur, 2001).

Este tipo de actividades ofrecen al alumnado una mayor comprensión de los acontecimientos pasados.

4.3.1.6. Ejercicio de contrariedad

Esta actividad, utilizada por Shemilt hace tiempo, es clave para desarrollar la comprensión empática en el estudio de la historia. Tal y como señala el investigador anglosajón, los acontecimientos inesperados, es decir, aquellos que van en contra de lo que los estudiantes suelen esperar, no son fáciles de incorporar a sus propias ideas o creencias (Shemilt, 1984).

Trepat, explica que estos ejercicios consisten en usar un relato ficticio basado en un hecho real, pero dejándolo en suspenso justo antes de que llegue el desenlace. Es una forma de que los estudiantes piensen como historiadores, haciendo hipótesis sobre el pasado y posteriormente verificando si sus pronósticos coinciden con los hechos reales (Trepat, 1995).

Este tipo de actividad va más allá de una simple lectura o escucha. Al pausar el cuento en un momento clave, se les ofrece a los estudiantes una oportunidad única para engancharse activamente con la historia, por lo que dejan de ser meros oyentes y se convierten en pequeños investigadores.

Los propios alumnos hacen hipótesis de lo que pasaría después, por lo que no solo estarían adivinando, sino que usan la información previa del cuento y sus propias ideas sobre cómo funciona el mundo para hacer una predicción. Esto estimula el pensamiento crítico y la inferencia. Además, al comparar sus hipótesis con el desenlace real, los alumnos comienzan a comprender que la historia no es una secuencia inevitable de hechos. Eso les ayuda a comprobar que las cosas pudieron haber sido diferentes y que las decisiones y circunstancias influyen en el curso de acontecimientos.

Todo ello, sumado al suspenso y la posterior revelación del desenlace, pueden generar una fuerte respuesta emocional en los estudiantes, ayudándoles a que la historia y las lecciones aprendidas se graben de forma más profunda y duradera en su memoria. Ese enfoque, en definitiva, se convierte en un espacio de descubrimiento activo y reflexión, haciendo que el aprendizaje sea mucho más dinámico y relevante para los alumnos.

4.4. El cuento como recurso en Educación Primaria

Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Primaria constituye un objetivo fundamental en la enseñanza de la Historia. La visión tradicional, centrada en la memorización de fechas y sucesos aislados, tal y como se ha indicado en el apartado anterior, ha ido dando paso a enfoques más complejos que pretenden que el alumnado comprenda el presente de forma reflexiva, a partir del análisis y la interpretación del pasado.

En este contexto, abordar los contenidos históricos desde temas socialmente relevantes ofrece al alumnado la oportunidad de replantearse aspectos fundamentales del pasado y establecer vínculos con los problemas actuales de la sociedad. Así, se favorece una comprensión más profunda de su entorno, basada en cuestiones históricas que con frecuencia quedan relegadas o invisibilizadas en el currículo oficial.

Por ello, en esta propuesta educativa concreta se ha trabajado con el cuento como herramienta didáctica aplicada a la enseñanza de la Historia. Los cuentos forman parte del entorno cotidiano de los alumnos de Educación Primaria, no solo a través de la literatura infantil, sino también mediante otros formatos como películas, series, dibujos animados o vídeos en plataformas digitales como YouTube. Gracias a su naturaleza narrativa se convierte en un instrumento valioso para ayudar a los niños a interpretar el mundo que los rodea.

A través de las historias, los estudiantes pueden explorar tanto elementos familiares como desconocidos, descubrir nuevos paisajes y aprender sobre distintas formas de vida, creencias, costumbres y culturas que no siempre están presentes en su

entorno inmediato. Las narraciones, además, permiten transmitir valores esenciales como la justicia, la igualdad, el respeto y la convivencia democrática. También ofrecen la posibilidad de viajar a otras épocas, comprender cómo era el pasado e incluso imaginar cómo podría ser el futuro. Por esta razón, el cuento no debe limitarse únicamente a la etapa de Educación Infantil, ya que su capacidad para favorecer el aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales resulta especialmente útil también en niveles superiores (Moreno-Vera, 2018).

Las narrativas breves pueden emplearse para enseñar contenidos históricos desde una perspectiva alternativa. En este sentido, el cuento no solo entretiene, sino que se convierte en un auténtico vehículo de transmisión de saberes históricos, especialmente cuando se construye desde una mirada plural, alejada del discurso oficial centrado en efemérides y figuras heroicas. Así, se abre espacio para visibilizar a otros sujetos históricos, como niños, campesinos, indígenas o personas esclavizadas, frecuentemente ausentes en los textos escolares. Estos relatos permiten que el alumnado explore el pasado desde una perspectiva más humana, cercana y real.

Uno de los principales aportes del cuento como recurso didáctico es que estimula la imaginación y la empatía histórica. La imaginación histórica permite a los niños recrear mentalmente cómo vivían las personas en otros tiempos, mientras que la empatía les ayuda a comprender las emociones, decisiones y condiciones de vida de esos sujetos históricos. Ambas habilidades son fundamentales para construir una visión crítica y contextualizada de la Historia, más allá del simple recuerdo de datos.

La lectura de cuentos elaborados específicamente para abordar el pasado ofrece al alumnado la posibilidad de analizar aspectos de esa época tanto desde una dimensión emocional como reflexiva. En este contexto, el cuento deja de ser un recurso exclusivo de la literatura infantil y se transforma en una herramienta potente de mediación pedagógica. Al tratar temas históricamente silenciados y despertar emociones, el cuento no solo informa, sino que interpela, involucra y conecta al lector con su propia realidad. Su valor, por tanto, no radica únicamente en el contenido, sino también en la forma de narrarlo, en los personajes que lo protagonizan y en las múltiples interpretaciones que habilita.

El uso del cuento en la enseñanza de la Historia permite que los niños y niñas no solo conozcan el pasado, sino que se cuestionen, lo interpreten y lo relacionen con el presente. Por tanto, se convierte en una herramienta clave para formar ciudadanos reflexivos, empáticos y comprometidos con su entorno (Perarnau, 2022).

A partir de los seis años, los alumnos comienzan a construir una comprensión más estructurada del tiempo, lo que les permite diferenciar el pasado del presente, establecer relaciones de causa y consecuencia, e incluso relacionar los hechos históricos con su propia experiencia. En este nivel, los cuentos se consolidan como un puente entre la imaginación infantil y la interpretación crítica del pasado, fomentando habilidades

cognitivas como la inferencia, la formulación de hipótesis, la argumentación o la interpretación simbólica.

Además, el cuento promueve la interdisciplinariedad, al permitir la integración de otras áreas del currículo: Lengua, a través de la comprensión lectora y la producción de textos; Educación en Valores, mediante el tratamiento de conflictos sociales y éticos; y Educación Artística, cuando se proponen actividades creativas como ilustraciones, dramatizaciones o representaciones teatrales basadas en los relatos trabajados.

El notable interés que demuestran los niños por temas históricos como la Prehistoria, el antiguo Egipto o la Edad Media se convierte en una oportunidad pedagógica que muchos docentes aprovechan en las aulas. En este contexto, el cuento emerge como un recurso educativo especialmente eficaz para introducir contenidos históricos en el aula de manera lúdica, accesible y emocionalmente significativa. A través de narrativas adaptadas, los cuentos permiten al alumnado conectar con personajes y contextos del pasado, contribuyendo así a la construcción de sus primeras nociones temporales y culturales. Por consiguiente, el cuento se presenta como una herramienta que favorece una enseñanza más significativa y motivadora, adaptándose a diferentes niveles y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que respeta los objetivos curriculares orientados al desarrollo de una conciencia histórica incipiente (Rivero y Pelegrín, 2018).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Contexto de intervención

La propuesta está destinada a 2.º curso de Educación Primaria de un centro escolar que cuenta con tres líneas educativas, con alumnado perteneciente a familias de clase media.

Así mismo, resulta un punto destacable el ambiente social del aula, ya que es generalmente positivo, puesto que los alumnos son muy participativos y están abiertos a todas las propuestas que se les presentan.

Se trata de un grupo con unas características cognitivas variadas pero buenas, con gran capacidad de concentración y memoria durante las clases. Están desarrollando aún su capacidad para pensar de forma lógica, pero su pensamiento es cada vez más flexible, lo que les permite considerar diferentes puntos de vista, aunque a algunos todavía les suponga un desafío. Aunque no sean pensadores abstractos todavía, empiezan a formular hipótesis simples y hacer predicciones basadas en la información que se les presenta, por ello actividades como la de “contrariedad” donde se les permite anticipar un desenlace, son idóneas para estimular esta habilidad cognitiva. Es por ello, que se ha optado por realizar este tipo de intervención con preguntas de forma oral reflexivas, así como con momentos de debate.

5.2. Propuesta de intervención educativa

Considerando todas las ideas comentadas en páginas anteriores, se ha diseñado una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia a través de una actividad empática de contrariedad mediante la utilización de un cuento sobre el descubrimiento de América. En lugar de contarlo desde el punto de vista de los exploradores europeos, el relato narra la llegada de los barcos y la tripulación desde la perspectiva de los pueblos indígenas que ya habitaban esas tierras.

Este hecho suele identificarse con la llegada de Cristóbal Colón al continente americano el 12 de octubre de 1492, bajo el respaldo de los Reyes Católicos de España, Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón. El navegante Cristóbal Colón buscaba una nueva ruta marítima hacia Asia (las Indias Orientales) con tres carabelas “La Niña”, “La Pinta” y la “Santa María”, pero llegó por accidente a las islas del Caribe. Implicó la imposición de sistemas políticos, religiosos y culturales occidentales, a menudo con violencia y desestructuración de las sociedades nativas.

Precisamente por la complejidad de este suceso para alumnos de segundo curso de educación primaria, y más allá de la tradicional narración de la llegada de Colón, es crucial que la enseñanza de la historia ponga el foco en la empatía histórica. Esto implica ir más allá de las fechas y los nombres para que los alumnos puedan comprender los sentimientos, las experiencias y las reacciones de los pueblos indígenas ante la llegada de los europeos. Esta aproximación les permite entender que la historia está llena de sucesos

y también de emociones, así el aprendizaje se vuelve más profundo, significativo y humano, fomentando una visión más completa y sensible de nuestro pasado.

En las páginas siguientes se plantean unas actividades para trabajar en el primer ciclo de Educación Primaria, en este caso concreto nos hemos focalizado en el segundo curso. Serán de diferentes tipos con la finalidad de que el alumno muestre interés y ganas por aprender. Así se primará la tarea con la participación del alumnado en conjunto, pero también se realizarán otras actividades en las que el alumnado trabaje de forma autónoma, demostrando sus capacidades y conocimientos adquiridos durante las sesiones. Para ello, los estudiantes realizarán cinco actividades de empatía histórica relacionadas con el cuento narrado anteriormente y con la actividad de contrariedad como eje vertebrador de la propuesta.

En cada actividad se incorporarán los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales correspondientes al segundo curso de Educación Primaria comprometidos en la propuesta diseñada, de acuerdo con lo establecido en el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*.

5.2.1. Secuencia de actividades

Comenzamos este apartado desarrollando los contenidos, recursos y temporalización de las actividades integradas en esta propuesta y, a su término, mostramos una de las rúbricas de evaluación que consideramos recogen las valoraciones que sobre el conocimiento de la historia o no ha adquirido nuestro alumnado. También y al inicio de cada actividad se explicita el objetivo u objetivos didácticos que se persiguen.

Contenidos

- *Cultura científica*

Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de las actividades, como a la observación en los detalles del cuento o las preguntas; identificación de las emociones; clasificación de información; y búsqueda de patrones o relaciones entre causas y efectos en la historia.

La curiosidad y la iniciativa en la realización de la actividad donde exploran diferentes posibilidades.

- *Tecnología y digitalización*

Digitalización del entorno personal del aprendizaje haciendo uso del “panel interactivo” para mostrar distintos aspectos de la actividad.

- *Sociedades y territorios*

Retos sobre situaciones cotidianas como el pensamiento temporal donde se trabaja con la idea del “antes” y “después”, conectando el presente con un posible porvenir, comprensión de consecuencias a largo plazo y el impacto de las

decisiones a lo largo del tiempo. Pensamiento espacial del espacio físico de la isla (cercanía a la playa, bosque, orilla).

La percepción del tiempo desde una perspectiva histórica y las relaciones intergeneracionales en la transmisión de conocimiento.

Uso de objetos y artefactos como fuentes para reflexionar sobre el cambio en las diferentes culturas y consecuencias.

Recurso digital. Las fuentes orales y la memoria colectiva, así como sujetos en la historia.

La vida en colectividad. Prevención, gestión y resolución dialogada de conflictos.

Identidad y diversidad cultural: existencia de realidades diferentes y aproximación a las distintas etnoculturas presentes en el entorno. La convivencia con los demás y el rechazo a las actitudes discriminatorias. Cultura de pan y no violencia.

Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados, y sus elementos. La acción humana sobre el medio y sus consecuencias.

Recursos

Los recursos tanto materiales como espaciales que serán necesarios para llevar a cabo las actividades de esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Panel interactivo para la actividad 1 y 2
- Historia relatada por la maestra para la actividad 1 y 3
- Hojas con el ejemplo de carta para la actividad 2
- Hojas de papel para las actividades 2, 3, 4 y 5
- Lápiz y lápices de colores para las actividades 2, 3, 4 y 5
- Espacio del aula para las 5 actividades

Temporalización

Esta propuesta se ha previsto para realizarla en el mes de mayo y constará de un total de 5 sesiones, de 60 minutos cada una. En la tabla 1 que aparece a continuación se muestran los tiempos desglosados en cada actividad según los pasos a seguir en la realización de las mismas.

Tabla 1

Temporalización de las actividades

ACTIVIDAD	SESIONES	TIEMPOS
1	1	<ul style="list-style-type: none">• Introducción y lectura de la historia: 15 minutos• Actividad de contrariedad: 10 minutos• continuación del cuento: 5 minutos• Preguntas orales de comprobación: 5 minutos• Preguntas guiadas y debate final: 25 minutos
2	1	<ul style="list-style-type: none">• Explicación de la actividad: 10 minutos• Lectura de ejemplo de carta y sus instrucciones: 10 minutos• Escritura individual: 25 minutos• Compartir y debate/reflexión: 15 minutos
3	1	<ul style="list-style-type: none">• Explicación y relectura de la historia: 15 minutos• Formación de los dos grupos: 10 minutos• Preparación de los argumentos: 15 minutos• Desarrollo del debate: 15 minutos• Reflexión final: 5 minutos
4	1	<ul style="list-style-type: none">• Explicación de la actividad: 7 minutos• Dibujo y descripción: 30 minutos• Compartir y reflexión oral: 23 minutos
5	1	<ul style="list-style-type: none">• Explicación de la actividad: 5 minutos• Creación de dibujo: 35 minutos• Compartir y reflexión guiada: 20 minutos

Así mismo y de forma más visual, se ha optado por la realización de un cronograma donde se mostrarán dichas sesiones (Tabla 2). Estas mismas se desarrollan en aquellas horas correspondientes al área de Ciencias Sociales, en su caso los lunes y los miércoles, disponiendo de dos horas semanales como marca el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre*.

Tabla 2

Cronograma de las actividades

MAYO					
SESIONES	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Actividad 1	60 minutos				
Actividad 2			60 minutos		
Actividad 3	60 minutos				
Actividad 4			60 minutos		
Actividad 5	60 minutos				

Actividad 1. El relato de Acuyá: Actividad de contrariedad por empatía

Este tipo de actividades de tipo explicativo resultan útiles para que el alumnado abandone el punto de vista actual sobre los hechos del pasado y se acerque a otras formas de vivir, pensar y sentir de sujetos históricos con los que nunca ha tenido contacto alguno.

El objetivo didáctico general que se pretende con esta actividad es capacitar a los alumnos de segundo de primaria para que desarrollen un pensamiento histórico empático, al formular y contrastar hipótesis sobre un evento significativo como la llegada de los europeos a América. Esto les permitirá comprender que los hechos históricos pueden ser interpretados de múltiples maneras y que el concepto de empatía es fundamental para una visión más completa y humana del pasado.

Desarrollo de la actividad

En primer lugar, se hará comienzo de la lectura de un cuento de elaboración propia, desarrollado con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial. El relato está narrado en primera persona por un niño indígena y aborda la llegada de Cristóbal Colón y su tripulación al continente americano.

A continuación, se desarrollará la actividad comenzando con la lectura en voz alta del cuento por parte de la docente, al grupo de estudiantes:

“Mi nombre es Acuyá y tengo nueve estaciones del sol, lo que significa que he vivido nueve años.

Vivo con mi familia en una gran isla rodeada de agua salada y frondosos árboles que nos brindan sombra. Nuestra aldea es un lugar tranquilo, muy cerca de la playa. Aquí, todos trabajamos la tierra, pescamos, jugamos, recolectamos alimentos y por las noches nos reunimos para bailar bajo la luna alrededor del fuego, mientras los más sabios nos cuentan historias. Siempre hemos vivido aquí, entre la naturaleza, bajo un sol brillante y noches frescas y llenas de estrellas.

Nunca habíamos visto algo como lo que sucedió un día. Era una mañana cualquiera, pero el viento trajo consigo un olor extraño y desconocido. De repente, un grito rompió la calma desde la colina:

– ¡Miren! ¡Miren allá, en el mar!

Corrimos hacia la orilla, buscando refugio entre los árboles del bosque, y desde allí observamos con expectación.

En el horizonte, algo extraño aparecía en el agua. No eran las canoas de otras tribus, no. Eran barcos enormes, mucho más grandes que cualquier canoa que hubiéramos visto antes, con grandes velas blancas que resplandecían bajo el sol. Se acercaban rápidamente a nuestra isla.

De esos barcos descendieron hombres blancos con ropas brillantes, cubiertos de hierro y portando objetos largos que parecían palos. Algunos tenían el rostro cubierto de vello. Cuando hablaban, no entendíamos su idioma. Su aspecto nos sorprendió mucho, y todos nos quedamos en silencio, observándolos desde el bosque.”

En este punto, el cuento se interrumpe para dar paso a la actividad de contrariedad. El docente planteará la siguiente pregunta de forma oral al grupo de estudiantes:

¿Qué crees que pensaban los habitantes de la isla que harían estos hombres extraños?

Posteriormente, se mostrarán cuatro opciones en el panel interactivo y los alumnos y alumnas deberán indicar la que consideren correcta (Tabla 3). Además, el docente leerá cada opción en voz alta y pedirá que levanten la mano cuando crean haber identificado la respuesta correcta. Para facilitar su comprensión, cada opción irá acompañada de una imagen que ayudará a visualizar mejor la información:

Tabla 3

Opciones mostradas en el panel interactivo

<p>A</p> <p>Pensaban que venían a aprender como vivían y bailaban en la aldea.</p> 	<p>B</p> <p>Creían que se querían quedar con su isla y mandar sobre ella.</p> 
<p>C</p> <p>Venían enviados por los dioses para darles un mensaje importante.</p> 	<p>D</p> <p>Pensaban que esos hombres venían a jugar con los niños de la aldea y darles todas las cosas que traían en los barcos.</p> 

Si bien la opción b) sería la correcta dentro de lo que el relato nos arroja, pero será sorprendente y está alejada del pensamiento de los niños de 7 y 8 años, por lo que probablemente eligieran alguna de las otras tres opciones.

A continuación, el docente hará un recuento de las opciones elegidas por los estudiantes, y procede con la lectura de la continuación del cuento:

“La tensión en el aire se hacía notar, como si todo fuera a cambiar. Aquellos hombres extraños avanzaban hacia la orilla de la playa, mirándonos con curiosidad. Algunos conversaban en una lengua que jamás habíamos oído, mientras otros manipulaban extraños objetos de metal que llevaban puestos.

La calma se interrumpió cuando Yuca, el hombre más valiente de nuestra aldea, se atrevió a avanzar muy decidido. Con el corazón acelerado, se aproximó a aquellos hombres desconocidos, levantando sus manos en señal de paz. Ellos lo miraron con

intriga, y entonces, el más alto de todos se adelantó y sacó un objeto que deslumbraba con el sol. Nos lo dio, y Yuca, con mucho cuidado, lo cogió.

– *¿Qué es esto? - preguntó, mirando la extraña pieza.*

Aquel hombre de piel clara nos sonrió, pero no podíamos entender lo que nos decía con palabras. Aun así, su gesto parecía amistoso. Lentamente, los demás hombres se fueron acercando, mostrándonos objetos que nunca antes habíamos imaginado: espejos que reflejaban la luz, pedacitos de tierra de su lejano país, extraños metales, etc.

Aunque estábamos sorprendidos, todos presentíamos que algo importante iba a cambiar. Estos hombres no se fueron. Día tras días, permanecieron en la isla, construyeron refugios curiosos y empezaron a mostrarnos nuevas maneras de hacer las cosas. Pero también exigieron más tierra y más alimento. Poco a poco, comenzaron a decir que la isla les pertenecía.

Nuestra gente comenzó a sentir una sensación de pérdida, una que no sabíamos qué era exactamente. El sol, el mar y los árboles seguían presentes, pero la paz que conocíamos ya no existía. Los hombres del barco no eran dioses ni espíritus, eran personas, pero sus intenciones eran diferentes. La isla a partir de entonces ya no fue la misma.”

Después de la lectura del desenlace del relato, podrán comprobar que los hombres se quedan para quedarse con la isla y conseguir los recursos que tienen para ellos. Entonces es ahí donde el docente, al finalizar el cuento, preguntará si las respuestas elegidas por los estudiantes fueron acertadas. Dado que, en la mayoría de los casos, la opción correcta no habrá sido seleccionada, el docente procederá con las siguientes preguntas orales:

¿Qué respuesta era la correcta?

¿Te ha sorprendido la opción correcta?

Se dará un tiempo para que los alumnos respondan a las preguntas levantando la mano y puedan aportar cualquier comentario.

Finalmente, se realizarán una serie de preguntas guiadas y orales al grupo de estudiantes, con el objetivo de fomentar la reflexión. Esto se llevará a cabo en forma de debate, explorando las opiniones del grupo.

- 1) *¿Cómo te sentirías si alguien viniera a tu casa para ofrecerte cosas nuevas, pero luego se quedara con tus cosas y con tu casa?*
- 2) *¿Por qué crees que los habitantes de la isla pensaron que podrían ser dioses?*
- 3) *¿Es fácil saber lo que pensaban las personas en el pasado?*
- 4) *¿Crees que los hombres de los barcos entendieron cómo se sentían los habitantes de la isla? ¿Por qué sí o por qué no?*

Para cerrar la actividad de manera efectiva y asegurar que los alumnos consoliden los aprendizajes, el docente después de las preguntas de debate anteriormente planteadas, guía la conversación hacia los siguientes puntos clave:

- Al término de la primera pregunta, el docente refuerza la idea de que todos tienen derecho a su espacio y a sus pertenencias, haciendo que los alumnos reflexionen y conecten la historia con valores fundamentales de convivencia.
- En todo momento se hará uso de la comunicación oral para responder a las preguntas que se planteaban, puesto que, al ser alumnos de 7 y 8 años, ayuda a que estos permanezcan atentos a las indicaciones del docente y no haya distracciones.
- El docente hará hincapié en que la historia de Acuyá nos enseña cosas importantes sobre cómo fueron los primeros encuentros entre diferentes culturas y que también entiendan que el pasado nos ayuda a comprender el presente y a construir un futuro mejor.
- Es fundamental que los estudiantes se sientan seguros y cómodos para expresar sus ideas, incluso si son diferentes a las del resto del grupo. Por ello, será imprescindible animarlos en todo momento a compartir sus pensamientos sin miedo a equivocarse. Se hará un recordatorio de que no hay respuestas “malas” en las preguntas, solo diferentes puntos de vista.
- Finalmente, se enfatizará la importancia de tratar de entender los sentimientos y las perspectivas de los personajes del cuento, tanto los de Acuyá y su gente, como, en cierta medida, la curiosidad inicial de los recién llegados. Esto ayuda a desarrollar la empatía en los alumnos.

Actividad 2. Escribo mis sentimientos

El objetivo didáctico que se pretende conseguir con esta actividad es desarrollar la empatía histórica y el pensamiento crítico al interpretar el pasado desde la perspectiva de un niño indígena. Esto implica analizar la situación, formular sus propias hipótesis sobre las intenciones de los recién llegados y a prever las posibles consecuencias. Con ello también se trabaja la expresión escrita, ayudándoles a organizar sus ideas y sentimientos de manera coherente. Cuando comparten sus cartas de forma voluntaria, se fomenta la expresión oral, la escucha activa y el respeto por la diversidad de opiniones, ya que cada carta revelará matices personales.

Desarrollo de la actividad

Primeramente, cada estudiante tendrá que escribir una carta desde el punto de vista de un niño o niña indígena de la isla que ha presenciado el desembarco de los europeos. Puede ser de Acuyá, el protagonista de la historia, o de otro personaje que ellos quieran. En ella, de forma imaginaria, pueden escribir lo que ven, lo que sienten y cómo creen que cambiará la vida de su aldea cuando aparecieron esos hombres. La maestra les proporcionará en el panel interactivo las siguientes preguntas en forma de guía (Figura 1):

Figura 1

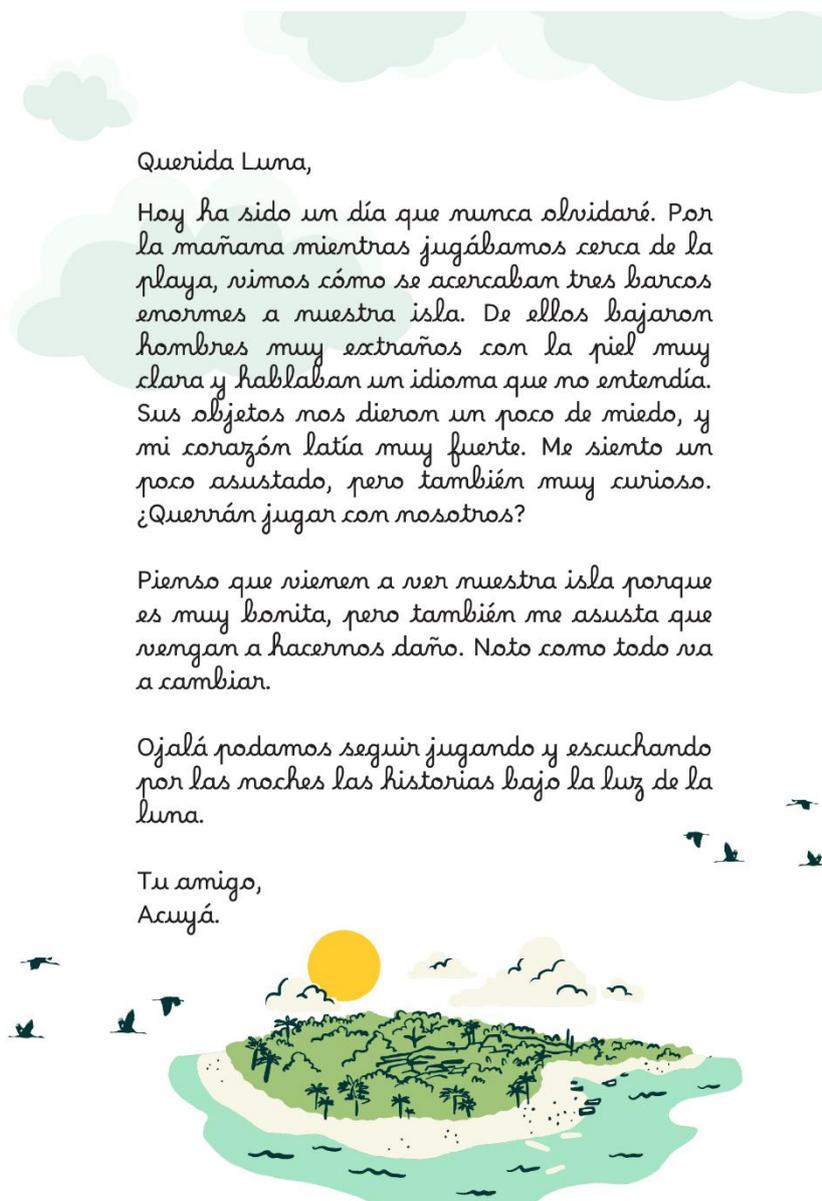
Preguntas en el panel interactivo en forma de guía



Para guiar a los alumnos, se les entregará una hoja con un ejemplo de carta (Figura 2), previamente leída en voz alta por la maestra, que podrán usar como referencia. Se les aclarará que es solo una guía para entender la actividad, no para copiarla. El ejemplo de carta es la siguiente:

Figura 2

Ejemplo de carta



Se les dará unos minutos para que trabajen en ella. Después de escribir la carta, la maestra comunicará a los estudiantes que, de forma voluntaria pueden compartirla con la clase, realizando una especie de debate y reflexión de cómo sus personajes se sintieron al enfrentar un encuentro tan diferente.

Actividad 3. ¿Acercarse o protegerse?

El objetivo didáctico que se pretende conseguir con la realización de esta actividad es desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico y la empatía histórica sobre una situación compleja. Para ello, se les orienta a la preparación de argumentos con razones

lógicas y coherentes que respalden su decisión, fomentando la toma de decisiones según la información de la que dispone. Además, se busca la comprensión de múltiples perspectivas y el conocimiento de estrategias para la resolución de conflictos.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad consiste en realizar un debate. Inicialmente para refrescar la información, la maestra volverá a leer la parte del cuento donde Yuca se acerca a los hombres extraños.

Después, la maestra organiza la clase moviendo las mesas y sillas de los alumnos, de tal manera que se formen dos grupos:

- Grupo 1: cree que los indígenas deberían acercarse a los colonizadores con cautela, pero con curiosidad.
- Grupo 2: cree que los indígenas deberían mantenerse alejados y protegerse.

Posteriormente, la maestra comenta a los estudiantes que deben preparar argumentos sobre la decisión que tomó su grupo, y que después se realizará un debate en el que cada grupo exponga sus razones. Para ello, les deja unos minutos para que conversen entre ellos. Después, los estudiantes discuten cómo cada opción podría haber cambiado el futuro de los pueblos indígenas, invitando a los alumnos a ponerse en el lugar de las personas que vivieron esa historia. Finalmente, se proporcionarán unos minutos de reflexión guiada por la maestra.

Actividad 4. Dibujamos emociones

El objetivo didáctico principal de esta actividad es que los alumnos desarrollen la empatía y la comprensión emocional al representar, a través del dibujo y la escritura, las emociones de los personajes indígenas ante el encuentro con los colonizadores. Asimismo, se busca potenciar la expresión creativa, la comprensión del relato y las habilidades de comunicación oral al compartir y reflexionar en sus interpretaciones.

Desarrollo de la actividad

Los estudiantes deben dibujar las escenas del cuento en las que los indígenas se sienten sorprendidos, confundidos o asustados. Pueden incluir sus propias interpretaciones de las emociones de los personajes.

Después de cada dibujo, los estudiantes tendrán que escribir una breve descripción de lo que el personaje está sintiendo.

Un ejemplo a modo de guía que mostrará la maestra al alumnado es el siguiente (Figura 3):

Figura 3

Ejemplo de dibujo y descripción



Acuyá siente miedo, pero también curiosidad

por saber qué quieren los hombres extraños.

Finalmente, de forma voluntaria, los estudiantes podrán compartir sus dibujos y explicaciones con la clase. Además, se reforzará la comunicación oral al reflexionar en voz alta cómo las emociones de los personajes podrían haber influido en sus decisiones.

Actividad 5. El cambio en la isla

El objetivo didáctico de esta actividad es que los alumnos puedan explorar el impacto visual y simbólico de los cambios históricos en la isla tras la llegada de los colonizadores, mediante la expresión creativa y artística del dibujo. Esto fomenta la comprensión del dinamismo histórico, así como el recordatorio de detalles narrativos para su representación visual.

Desarrollo de la actividad

Los estudiantes deben crear dos dibujos: uno que represente la isla antes de la llegada de los colonizadores, mostrando la vida pacífica de la aldea, y otro después de su llegada, reflejando los cambios que creen que ocurrieron (por ejemplo, la construcción de casas extrañas, el trato con los colonizadores, la presencia de los barcos). Utilizarán lápices de colores para dar vida a sus ilustraciones.

Un ejemplo que se mostrará a los alumnos en forma de guía es el siguiente (Figura 4):

Figura 4

Ejemplo de dibujo antes de la llegada de los colonizadores



Finalmente, de forma voluntaria, los alumnos comparten sus dibujos y discuten cómo el paisaje de la isla, la vida de la gente y las emociones de los personajes cambian con la llegada de los colonizadores. Todo ello lo hará la maestra de forma guiada a modo de reflexión final.

5.2.2. Rúbrica de evaluación

La valoración de los aprendizajes y la participación de los alumnos se realizará a través de la siguiente rúbrica de observación (Tabla 4) con ítems que engloban a todas las actividades. Su propósito principal es ofrecer una valoración cualitativa sobre cómo se adentran en las perspectivas de los personajes históricos, cómo construyen argumentos sólidos, cómo comunican sus emociones y pensamientos, y cómo visualizan el impacto de los eventos del pasado. Asimismo, valoran los aprendizajes y la participación de los alumnos, tanto a nivel individual como grupal.

Tabla 4*Rúbrica de observación*

Rúbrica de observación			
Ítems	Sí	En proceso	No
Escucha con atención el cuento y las instrucciones de la maestra.			
Demuestra creatividad y esfuerzo en los dibujos e interpretaciones.			
Participa activamente en las actividades propuestas.			
Respeto los turnos de palabra y las opiniones de los demás.			
Se expresa con claridad durante el proceso comunicativo.			
Reconoce que las personas del pasado pensaban diferente.			
Comprende el cambio y la consecuencia.			
Comprende la perspectiva asignada.			
Presenta argumentos elaborados y relacionados con la postura.			
Demuestra una buena actitud de cooperación con sus compañeros.			

6. INTERDISCIPLINARIEDAD

Como menciona León Rivera, si la interdisciplinariedad permite generar aprendizajes significativos en los estudiantes, es capaz de eliminar de forma gradual las barreras que pueden tener los alumnos cuando utilizan aprendizajes memorísticos, mecánicos o repetitivos, ya que de esa forma no existe comprensión del aprendizaje (Rivera, 2013).

Asimismo, el citado autor señala que la interdisciplinariedad es la relación entre dos o más disciplinas que se juntan para tratar una situación específica desde distintos enfoques, con la finalidad de ofrecer actividades que fomenten el desarrollo integral evitando el trabajo aislado y repetitivo.

Para potenciar un aprendizaje integral más allá del área de Ciencias Sociales, en la que se desarrolla esta propuesta de intervención, se favorece la interdisciplinariedad. El aprendizaje cobra vida cuando las actividades tienen conexiones entre diversas disciplinas, permitiendo a los alumnos desarrollar una comprensión más integral y significativa de los contenidos y del mundo que les rodea.

Las actividades diseñadas no abordan contenidos de cada área de forma aislada, sino que las combinan para desarrollar una amplia variedad de habilidades en los alumnos.

En esta propuesta, se entrelazan varias áreas donde se trabajarán los siguientes contenidos que se incluyen en el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre*, siendo estos modificados según lo que se trabaja en las actividades:

Ciencias Sociales, por ser el eje central de este trabajo. Sus respectivos contenidos aparecen en la página 25 de este documento.

Lengua Castellana y Literatura

- *Las lenguas y sus hablantes*
Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
- *Comunicación*
Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo.

Interacción oral: escucha activa, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de emociones propias y ajenas.

Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global.

Producción oral: entonación y actitud postural. Construcción y comunicación de conocimientos mediante la planificación y producción de textos orales sencillos.

Comprensión lectora: comprensión lectora durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global.

Producción escrita: coherencia textual. Planificación y textualización de situaciones individuales

Alfabetización mediática e informacional: comunicación de la información y uso de recursos digitales del aula.

- *Educación literaria*

Lectura de cuentos con textos breves y sencillos.

Creación de textos a partir de modelos dados.

Educación Plástica y Visual

- *Recepción, análisis y reflexión*

Estrategias básicas de recepción activa que favorezcan el disfrute y el respeto de las creaciones artísticas, así como de su valoración y reflexión.

- *Experimentación, creación y comunicación*

Fases del proceso creativo de propuestas plásticas: planificación guiada de la producción y experimentación en las creaciones artísticas.

Actitud activa e interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas. Desarrollo del espíritu crítico y empático.

7. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Grado se propuso como finalidad el fomento de la empatía histórica en alumnos de 2º curso de Educación Primaria, una habilidad clave para comprender el pasado. A lo largo del diseño de la propuesta de intervención, hemos podido constatar la relevancia de un enfoque que va más allá de la memorización, buscando una conexión emocional y cognitiva con los acontecimientos históricos. Además, al utilizar el cuento como herramienta clave ha sido fundamental para alcanzar los objetivos planteados inicialmente.

Entre las fortalezas de este trabajo se destaca la participación activa del alumnado, adaptándose a las diferentes circunstancias de las actividades con el desarrollo de la expresión oral, la escrita y la visual. Por ejemplo, en la primera actividad que corresponde a la de contrariedad, se buscaba provocar una conexión emocional y un cambio de perspectiva con un “shock” didáctico intencionado como motor para desarrollar la empatía histórica, haciéndoles comprender que las personas del pasado pensaban y sentían de formas muy diferentes a las nuestras. De manera similar ocurre en la quinta actividad, donde se invita a los alumnos a visualizar el antes y el después de cómo un evento histórico puede transformar un lugar.

Por ello, estas actividades se vuelven significativas para su aprendizaje al desafiar sus ideas preconcebidas y permitirles “sentir” el pasado en su contexto.

Si bien esta propuesta no ha sido implementada en un contexto real de aula, su diseño, así como su fundamentación teórica, ofrecen una base sólida para poder utilizarse en proyectos futuros. Las actividades son susceptibles para ser modificadas dependiendo del contexto del aula, para que consigan alcanzar los intereses buscados y se adapten a las características del grupo.

La principal limitación que se puede observar en esta propuesta es la ausencia de una implementación práctica. Esto impide poder extraer conclusiones definitivas sobre su efectividad o no. Otra es que esta propuesta podría no ser genérica a otros contextos educativos del mismo nivel, especialmente por la complejidad del concepto “empatía”.

De cara al futuro, este trabajo abre nuevas vías de propuestas de intervención adaptándolas a otros contextos históricos, o incluso desarrollar nuevos cuentos, diferentes visiones y recursos que profundicen en las perspectivas históricas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 87-98. DOI: : 10.1344/ECCSS2018.17.8
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343303>
- Barrenetxea, I. (2008). La Historia en el aula de Primaria. En R.M. Ávila, C. Alcázar y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 379-390). Universidad de Jaén y AUPDCS.
- Carril, M. T. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en formación*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC – Universidad de Valladolid.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Cooper, H. (2002). Comprender el cambio en el tiempo, *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria* (pp. 21-35). Ediciones Morata.
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R.M. Ávila, C. Alcázar y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 289-312). Universidad de Jaén y AUPDCS.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Endacott, J. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-49.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores, s.a.
- Henríquez, R., y Pagès, J. (2011). Los contenidos de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En A. Santisteban, y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 125-142). Editorial Síntesis.
- Lee, P., y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Rowman & Littlefield.

- León Rivera, E.A. (2013). *La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los sextos años de educación general básica de la escuela fiscal México de la ciudad de Ambato*. (Tesis de maestría). Escuela de Posgrado, Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First*. University of Toronto.
- Moreno-Vera, J.R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades pedagógicas*, (72), 15-28. DOI. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Muñoz A.P., y Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, 16, 123-143.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-182). Editorial Síntesis.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30, 281-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 23-39). Editorial Síntesis.
- Perarnau, Emma E. (2022). Cuentos para enseñar la historia colonial de la ciudad de San Luis. *Revista Argonautas*, 12(19), 86-100. Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Real Academia Española. (2014). Empatía. En el Diccionario [dle.rae.es](https://dle.rae.es/empat%C3%ADa). <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.
- Rivero, P., y Pelegrín, J. (2018). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? *Cuadernos de Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- San Martín-Zapatero, A. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 38, 3-16. DOI: 10.7203/DCES.38.15648.

- Santisteban, A., y Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban, y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 85-103). Editorial Síntesis
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, (14), 34-56.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. Heinemann Educational Books.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. GRAÓ.
- Trepat, C., y Comes, P. (2018). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Editorial GRAÓ.
- Trepat, C. (2018). Enseñanza y aprendizaje del tiempo. En C. Trepat y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 47-65). Editorial GRAÓ.
- Trepat, C. (2018). El aprendizaje del tiempo: actividades y ejemplos. En C. Trepat y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 67-112). Editorial GRAÓ.
- Universidad de Valladolid, 2010. Memoria de Plan de Estudios del Título del Grado en Maestro o Maestra en Educación Primaria. Uva.