

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021/2022

Revivir el Holocausto. Empatía y motivación en clase de Historia.

Alumno/a: **Manuel Hernández Albarracín**

Tutor/a: **María Isabel de la Rubia Rivas**

Modalidad: Propuesta Didáctica Innovadora

Especialidad: Geografía e Historia

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

¿Para qué sirve estudiar Historia? Esta es quizás la pregunta a la que cualquier profesor de la disciplina ha de responder recurrentemente a unos alumnos, que, en el mundo actual, tienen disponible cualquier dato histórico a un solo golpe de clic. La enseñanza de la Historia ha pasado en las últimas décadas de considerarse una disciplina que narra cronológicamente hechos del pasado, a tener la misión de formar personas plenas y con implicaciones en todos los campos del “saber”. Para ello, a la Historia se le plantea el reto de presentarse a los alumnos como una ciencia útil, cuyo conocimiento y comprensión resulte imprescindible en su formación académica y personal. Conocer el pasado para entender el presente y estar preparado para los retos del futuro suele ser tradicionalmente el motivo que justifica el estudio de esta disciplina.

La percepción del alumnado, no suele corresponderse de forma general con el planteamiento señalado en párrafos anteriores. La falta de interés y la desmotivación suelen ser bastante habituales, ya que se percibe la Historia como una materia aburrida, lejana y desconectada de la realidad. Entre las diversas metodologías activas empleadas dentro del pensamiento histórico, una de sus dimensiones, la empatía o toma de perspectiva histórica, se viene postulando como una acción útil para la didáctica de la Historia. La presente propuesta didáctica pretende aplicar una metodología activa a través de un ejercicio de empatía histórica en alumnos de 4º de la ESO para valorar el resultado de su implementación tanto a nivel académico como motivacional.

Palabras clave: empatía histórica, pensamiento histórico, aprendizaje significativo, aprendizaje activo, Segunda Guerra Mundial.

Abstract

What is the use of studying History? This is perhaps the recurring question that any professor in the discipline has to repeatedly answer to some students, who, in today's world, have any historical data available at a single click. The teaching of History has gone in recent decades from being considered a discipline that chronologically narrates events from the past, to having the mission of training full people and with implications in all fields of "knowledge". To do this, history is challenged to present itself to students as a useful science, whose knowledge and understanding is essential in their academic and personal training. Knowing the past to understand the present and be prepared for the challenges of the future is traditionally the reason that justifies the study of this discipline.

The perception of the students does not usually correspond in a general way with the approach indicated in previous paragraphs. Lack of interest and demotivation are usually quite common, since History is perceived as a boring subject, distant and disconnected from reality. Among the various active methodologies used within the so-called current of historical thought, one of its dimensions, empathy or taking a historical perspective, has been postulated as a useful action for the didactics of history. This didactic proposal aims to apply an active methodology through an exercise in historical empathy in 4th year ESO students to assess the result of its implementation both at an academic and motivational level.

Key words: historical empathy, historical consciousness, significant learning, active learning, Second World War.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Historia y competencias en educativas.....	5
1.2. Desmotivación y falta de interés por la Historia.....	6
1.3. Nuevas perspectivas didácticas para la enseñanza de la Historia.....	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Desarrollo del pensamiento histórico.....	9
2.2. La empatía histórica.....	14
2.3. Aprendizaje significativo y por descubrimiento en Historia.....	17
2.4. Empatía histórica y motivación. Estado de la cuestión.....	18
3. METODOLOGÍA	21
3.1. Hipótesis.....	21
3.2. Objetivos.....	21
3.3. Metodología de investigación.....	22
3.4. Muestra.....	22
3.5. Plan de trabajo.....	23
3.6. Elementos curriculares.....	27
3.6.1. Contribución a las competencias.....	29
3.6.2. Atención a la diversidad.....	29
3.7. Cronograma.....	30
4. RESULTADOS	31
4.1. Proyección de resultados.....	31
4.1.1. Investigaciones con muestra coincidente.....	32
4.1.2. Investigaciones con muestra de edad superior.....	34
4.1.3. Investigaciones con muestra de edad inferior.....	37
5. DISCUSIÓN	41
5.1. Empatía y motivación.....	41
5.2. Empatía y adquisición de competencias históricas.....	42
5.3. Análisis DAFO de la propuesta.....	44
6. CONCLUSIONES	45
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
8. ANEXOS	52

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Master de Formación del Profesorado y su trabajo de Fin de Master en la Especialidad de Geografía e Historia, se desarrolla una propuesta didáctica innovadora basada en el uso de la empatía histórica como actividad motivadora para los estudiantes de 4º de la ESO, que ponga en valor el estudio de la Historia y su contribución a las competencias claves del currículo de la asignatura de Geografía e Historia.

La constante evolución de la sociedad en la que vivimos, requiere nuevos paradigmas educativos que den respuesta efectiva a las necesidades educativas de sus miembros. Hacer personas útiles para la sociedad es quizás uno de los objetivos fundamentales de la educación. Por lo tanto, la educación no puede ser un elemento estanco, anclado en la instrucción de personas. De una enseñanza basada en la adquisición de conocimientos memorísticos, se ha ido pasando a una centrada en la adquisición de competencias clave, entendidas como una combinación general de conocimientos, capacidades y actitudes a las que se contribuye desde cada una de las disciplinas que integran el sistema de enseñanza. Las competencias se conceptualizan por tanto como un aprendizaje permanente desde la infancia hasta la edad adulta, lo que implica una formación integral de las personas para que, una vez acabada su etapa académica, sean capaces de transferir sus conocimientos a su opción de vida.

Desde la perspectiva de la Historia, no cabe duda de que se puede contribuir activamente a dichas competencias. Sin embargo, la concepción del alumnado de la asignatura de Historia no suele encontrarse en muchas ocasiones a esos niveles, siendo una disciplina que se considera aburrida, poco motivadora y de escasa aplicación práctica. A ello contribuye quizás el mantenimiento de una didáctica tradicionalista basada en la exposición magistral de un tema que se complementa con determinadas actividades prácticas, pero cuyo fin último, a ojos del estudiante, es la adquisición de conocimientos memorísticos que poco tienen que ver con su realidad y que tienen disponibles de inmediato, dados los amplios recursos de consulta existentes en el mundo de la información en el que vivimos. El extenso currículo que hay que completar cada curso académico tampoco favorece en la labor docente la puesta en práctica de metodologías activas capaces de fomentar el interés y la motivación del alumnado por el estudio de la disciplina histórica.

1.1 Historia y competencias educativas

Desde que el estudio de la Historia forma parte del sistema educativo con el nacimiento de los estados liberales a finales del siglo XIX, se ha venido cuestionando qué tipo de Historia debía enseñarse en las aulas (Molina y Salmerón, 2020). Entendida como ciencia social, de la Historia se han ocupado tradicionalmente los historiadores, que, a partir del estudio, valoración y contraposición de las fuentes, formulaban un discurso narrativo cerrado. Dicho discurso es el que llegaba a las aulas, y el que se transmitía a los estudiantes a través de clases magistrales cuyo fin último era la repetición memorística de fechas, personajes, y procesos cerrados. La construcción de identidades nacionales, el adoctrinamiento hacia un sistema político determinado y el poder de las élites, han marcado durante años qué y cómo se enseñaba la Historia y han constituido la fuente fundamental de crítica interna y de desprestigio de la disciplina a nivel popular (Molina y Egea 2018).

Procedentes del informe Delors, y ya insinuadas en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la aparición de las competencias en educación, se materializan en 2006 con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). En noviembre de 2013 se promulga la Ley 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que modifica la LOE. Las competencias clave en el sistema educativo español se establecen en la ORDEN ECD/65/2015 de 21 de Enero y son por tanto anteriores a las recomendaciones de la Unión Europea al respecto de la necesidad de la adquisición de la ciudadanía de competencias clave como condición indispensable para que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante (Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente). Como último acercamiento a la normativa legal vigente, cabe señalar la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) y deroga la LOMCE. El calendario de aplicación de la nueva normativa legal ha comenzado en el curso 2021/22, si bien los cambios a nivel curricular comenzarán en el curso 2022/2023.

Las competencias educativas se caracterizan porque su objetivo no es la transmisión del conocimiento, sino que constituyen la capacidad de acción que tiene que conseguir un alumno o alumna. Los conocimientos, según las competencias educativas, son un recurso y no una posesión, que hay que tener capacidad de

aplicarlos para la consecución de una tarea concreta. Una competencia consiste por tanto en tener la capacidad para dar respuesta a una situación o conjunto de situaciones (Bossman y Roegiers, 2000).

La enseñanza de la Historia debe, en función de esta normativa, ser capaz de convertirse en una ciencia útil para el alumno, contribuyendo a las siete competencias claves establecidas en nuestro sistema educativo: comunicación lingüística, competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales (LOMCE, 2013). Es necesario por tanto profundizar en propuestas didácticas innovadoras que hagan ver al alumno la importancia del conocimiento y aplicación de la Historia, convirtiéndola en una ciencia competencial en sí misma, y superando la visión tradicional de la disciplina como un saber memorístico, erudito y de escasa aplicación en el mundo actual.

1.2 Desmotivación y falta de interés

La desmotivación y la falta de interés por el aprendizaje en los centros educativos no es un problema único de la disciplina histórica. Las tasas de abandono escolar temprano de los últimos años y la preocupación de las entidades públicas, materializadas en continuos cambios en la normativa legal relativa a la educación y los planes de mejora, así lo avalan (Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Según datos recogidos de la página web del Instituto Nacional de Estadística, en 2020, un 20,2% de los hombres y un 11,6% de mujeres de entre 18 y 24 años no terminan sus estudios secundarios (INE, 2022). Sin embargo, no cabe duda de que, aún para alumnos que superan sus estudios y sienten motivación hacia los mismos, el desprestigio de las humanidades en general frente a las ciencias de la naturaleza y las enseñanzas técnicas y aplicadas, es un hecho innegable (Almansa, 2018).

Es sabido que, tradicionalmente, el estudio de la Historia no ha sido atractivo para los jóvenes debido a su alta disciplina y no haber tenido en cuenta las motivaciones de los estudiantes (Almansa, 2018). Según esta misma autora, el desprestigio de las ciencias humanas reside también en que se ha producido una “entronización”, casi absoluta, de las ciencias instrumentales. Es un hecho que la mayor parte de las motivaciones formativas han estado marcadas durante el siglo XX

y las décadas transcurridas del siglo XXI por lo que económicamente resulta productivo y rentable.

Desde este punto de vista, para los alumnos, la Historia es una materia aburrida, ya que consiste en memorizar contenidos, realizar algunas tareas prácticas en clase y finalmente someterse a un examen. Algunos autores como Benítez, Gonda y Pereira (2018), han constatado a través de diversos estudios que los alumnos dan prioridad a otras asignaturas que consideran más importantes en sus programas formativos, como las Ciencias Exactas y las Ciencias Naturales. Aludían que la Historia era más fácil de estudiar de cara a aprobar el examen y dedicaban más tiempo al estudio de asignaturas que consideraban más complejas. El problema fundamental es que las Ciencias Sociales, a pesar de ser ciencias, a menudo han dejado de considerarse como tal, y son vistas como materias puramente culturales. A ello ha contribuido enormemente en las últimas décadas la tendencia a la globalización del uso de la Historia como recurso para la producción de productos de consumo de masas a través de la novela histórica o el cine, que, si bien pueden fomentar el interés por temas históricos, no dejan de ser inexactos, cerrados y partidistas en sus interpretaciones (Lahera y Pérez, 2021). En 2017, Prats, apoyándose en diversos estudios, señalaba que:

Las investigaciones coinciden, de manera indefectible, en las siguientes concepciones y valoraciones del alumnado: primero, que la Historia es una materia fácil, aburrida y poco útil; segundo, que tan solo exige buena memoria y que se aprende fácilmente las noches anteriores al examen; tercero, que es muy poco interesante, entendiéndose el interés por las dificultades de comprensión y esfuerzo de dilucidación que exigen las materias que el alumno juzga de verdaderamente interesantes (p.18).

1.3 Nuevas perspectivas didácticas en Historia

Como veremos en el marco teórico, dar la vuelta a la situación actual expresada en párrafos anteriores pasa por replantear e implementar los recursos didácticos utilizados en la enseñanza de la Historia. La Historia debe contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes y acercarse al alumnado para responder a sus inquietudes, dotándolos de herramientas y procedimientos que puedan aplicar a su propia realidad y los convierta en ciudadanos críticos. Esta idea supone cambiar la mirada y asumir la enseñanza de la Historia en términos de desarrollo de la percepción, la interpretación y la orientación histórica (González, 2006). En definitiva, se debe adoptar una enseñanza de la Historia que pase de la clase magistral y el

discurso cerrado a la aplicación del “pensamiento histórico”. No se trata de convertir a los estudiantes de secundaria en historiadores, pero sí de dotarlos de las herramientas que les hagan partícipes de la Historia como ciencia: descubrir y utilizar las fuentes, propiciar el debate, el trabajo cooperativo o el uso de las TICs.

En realidad, estas estrategias didácticas innovadoras se vienen utilizando en mayor o menor medida en los últimos años dependiendo de la orientación educativa del centro y, sobre todo, de las capacidades y recursos del profesor. En muchas ocasiones, el exceso de contenidos difícilmente se adecua a la posibilidad real de trabajarlos con rigor en las escasas sesiones semanales de las que se dispone, por lo que es fácil caer en la enseñanza de meros conocimientos declarativos, sin profundizar en las posibilidades que las Ciencias Sociales aportan a la enseñanza por competencias, y al trabajo del pensamiento histórico (López-Facal, 2014). Los contenidos del libro de texto, y su seguimiento, crean la seguridad en este contexto de seguir la normativa vigente y completar el currículo a nivel del profesor, y constituye un recurso facilitador para estudiantes y familias, pero acentúa al mismo tiempo la consideración de la Historia como una disciplina cultural y memorística. Sin duda, la combinación del libro de texto, la clase magistral y los recursos innovadores, deben confluír para conseguir el cambio de mentalidad necesario para despertar el interés y la motivación de los estudiantes, e ir cambiando el concepto que tienen acerca del estudio de la Historia.

Por todo ello, esta propuesta didáctica se basa, como ya hemos apuntado, en la necesidad de llevar a las aulas una metodología que permita a los alumnos y alumnas construir la Historia haciendo uso de las prácticas propias del historiador. En el siguiente capítulo veremos la base teórica sobre la que se asienta.

2. MARCO TEÓRICO

Saber Historia no debe ser equivalente a la acumulación memorística de hechos, conceptos o fechas del pasado, contrariamente a la creencia popular instalada en las aulas. En la actualidad, como apuntan Sáinz, Gómez y López (2018),

La enseñanza de la historia tiene la urgente necesidad de transitar desde un paradigma tradicional a un modelo constructivista donde el profesor asuma el rol de guía o mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos. El objetivo de este proceso de transición es que los y las estudiantes puedan valorar la utilidad de la Historia en la vida cotidiana y comprender sus fundamentos epistémicos como ciencia social, evitando, de este modo, la adopción de visiones erróneas o sesgadas que puedan dificultar la enseñanza de la asignatura (p. 2).

Entendiendo de este modo la enseñanza de la Historia es necesario, por tanto, introducir a los alumnos en la práctica propia del historiador (Gómez, Ortuño y Molina, 2014) según los postulados del denominado “pensamiento histórico”. Esto no significa minusvalorar la importancia del conocimiento, pero sí buscar el equilibrio necesario entre teoría, conocimiento y métodos activos (Apaolaza y Echeberria, 2019).

2.1 Desarrollo del pensamiento histórico

El aprendizaje de la Historia en las escuelas se ha venido entendiendo tradicionalmente como la memorización de hechos, personajes y fechas que forman un discurso cerrado, basado en la cronología, y en el que no interviene de ninguna manera el estudiante. Frente a esta concepción de la enseñanza de la Historia, se postula una corriente de opinión acerca de la enseñanza de la disciplina que apuesta por una enseñanza que debe basarse, no en un método discursivo, sino en la enseñanza y puesta en práctica del método científico de la Historia (Fuster, 2018). Entendiendo la enseñanza en las aulas de la Historia desde esta perspectiva, cobra valor la idea de que los alumnos deben comprender cómo se construye la narración de la Historia y participar en la misma. De esta manera, podemos decir que “pensar históricamente” consiste en la combinación de dos factores: lo que sabemos sobre el pasado y el uso de los conceptos y métodos que los historiadores usan en sus investigaciones (Domínguez, 2015).

El debate acerca de cómo debe ser la enseñanza de la Historia en las aulas no constituye ninguna novedad. La enseñanza de la disciplina se institucionalizó en el siglo XIX con el nacimiento de los estados liberales, gestándose un modelo que se basaba en la creación de identidades colectivas y por lo tanto, de exaltación del relato

nacional e identitario que nos hace diferentes de los demás (Molina y Salmerón, 2020). Este primer modelo de enseñanza se basa en el positivismo y produjo la creación de relatos tendentes a promover el sentimiento de pertenencia de la población a una determinada nación (López, 2010).

Un segundo modelo de enseñanza de la Historia, incorpora en el proceso de aprendizaje el método científico, fomentando el razonamiento crítico de los estudiantes y resulta, por lo tanto, un modelo contrario al anterior. Ya en los últimos años del siglo XIX, el catedrático Rafael Altamira (1897) era crítico con el aprendizaje memorístico de la Historia y consideraba necesario que los alumnos adquirieran valores como el análisis crítico, el rigor y la comprensión de la Historia (Merchán y Duarte, 2014). Esta forma de entender la enseñanza de la Historia tiene su base en la Ilustración y entiende la disciplina como una Ciencia, un campo de conocimiento en permanente construcción, y cuya finalidad última consiste en que los alumnos y alumnas comprendan el mundo actual y estimulen la capacidad de crítica (Gómez y Molina, 2017). Este segundo modelo, frente a la exaltación de la identidad colectiva, busca la construcción de identidades inclusivas, más acordes con la sociedad moderna (Carretero, Rosa y González, 2006). La globalización, el rechazo de la sociedad actual a los valores uniformadores de los estados-nación, y la necesidad de una educación competencial, nos llevan a desterrar de las aulas la visión tradicional de la enseñanza de la Historia (Molina y Ortuño, 2019).

Este segundo modelo o corriente de enseñanza de la Historia, denominado pensamiento histórico, nace en el ámbito anglosajón en la década de los 70 del pasado siglo y ha conseguido revolucionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, basándose en el constructivismo de Piaget y las diferentes etapas del desarrollo cognitivo (Molina y Salmerón, 2020).

El pensamiento histórico se puede definir como “el conjunto de destrezas y habilidades utilizadas por el historiador en la construcción del conocimiento histórico” (Molina y Salmerón, 2020, p. 131). Pensar históricamente requiere, según Santisteban (2010), de cuatro operaciones: pensar en el tiempo, dotar de una explicación causal e intencional, desarrollar las capacidades para la empatía e interpretar fuentes. Frente a las ciencias experimentales, que pueden recrear una y otra vez sus postulados en el laboratorio, en Historia no podemos reproducir en su forma original los hechos del pasado. Además, tampoco hemos sido testigos directos de los mismos al haberse producido en un tiempo pretérito. Contamos con vestigios

de los acontecimientos por informaciones, a veces incompletas, y que, como cualquier construcción humana, han nacido con una intencionalidad que necesita ser contextualizada. De esta manera, se pretende evitar la subjetividad y la inexactitud. A través del pensamiento histórico se puede conseguir la formación necesaria para evitar la visión tradicional de la Historia que, desde otra perspectiva, podría considerarse un conocimiento inválido o inútil (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Una de las obras que mayor difusión ha tenido acerca de estos conceptos ha sido la de Seixas y Morton (2013). Para estos autores, el pensamiento histórico puede considerarse un proceso creativo llevado a cabo por los historiadores con el que se interpretan las fuentes y se generan las narrativas históricas. Estos autores presentan seis bases conceptuales o dimensiones metodológicas que han acabado por convertirse, de manera prácticamente generalizada, en los elementos de referencia del pensamiento histórico: relevancia histórica, trabajo con fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, y, por último, la dimensión ética (Molina y Salmerón, 2020). Estos conceptos se refieren por tanto a cómo se construye el conocimiento del pasado, qué significado tiene y qué características presenta.

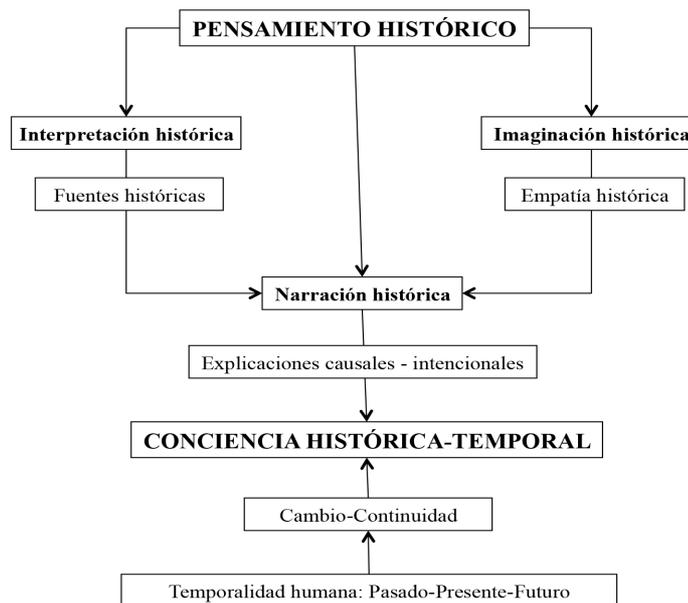
Santisteban (2017), en su análisis acerca del significado del pensamiento histórico, define la adquisición de tres competencias históricas:

- a) la interpretación de las fuentes históricas, y la solución de preguntas-problemas históricos
- b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral)
- c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional.

De esta forma, la formación del pensamiento histórico, tiene como objetivo el desarrollo de la conciencia histórico temporal. Aplicado a la educación el pensamiento histórico facilita la comprensión y las relaciones existentes entre el pasado, el presente y el futuro (Santisteban, 2017). Siguiendo a este mismo autor, el pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórico temporal queda sintetizada en el siguiente esquema (figura 1).

Figura 1

Esquema de desarrollo del pensamiento histórico.



Fuente: Santisteban, 2017.

La aplicación en las aulas del pensamiento histórico supone el uso de dos tipos de contenidos. Los primeros, o “contenidos de primer orden”, se refieren a conceptos, fechas y acontecimientos históricos concretos. Son el tipo de conocimientos que se han incluido en la enseñanza de la Historia en las primeras etapas formativas y que podrían considerarse más tradicionales. Los “contenidos de segundo orden” están constituidos por aquellas estrategias, capacidades o competencias utilizadas para responder a cuestiones históricas y entender el pasado: búsqueda, selección y tratamiento de las fuentes, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001, citados por Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Poner en práctica el pensamiento histórico consiste por tanto en organizar una enseñanza de la Historia en la que se combine el conocimiento de los conceptos históricos con los métodos puestos en práctica por el Historiador.

Llegados a este punto, podríamos decir que la enseñanza de la Historia en el mundo actual requiere la puesta en práctica en las aulas del pensamiento histórico. Sin embargo, como apunta Wineburg (2001), las habilidades necesarias, como el uso de las fuentes o el planteamiento de problemas históricos, no son capacidades que se adquieran con la maduración psicológica, sino que requieren un proceso de enseñanza. En investigaciones más recientes, autores como VanSledright (2011)

inciden en la necesidad de un enfoque de la Historia basado en la investigación, la indagación y en métodos basados en problemas.

Para Prats y Santacana (2011) la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje de la construcción de conceptos familiarizando al alumno con las tareas de formular hipótesis, clasificar y analizar las fuentes históricas y su credibilidad, el aprendizaje de la causalidad, y el cómo iniciarse en la explicación histórica. Según estos mismos autores “un tipo de Historia que esconda cómo se adquiere el conocimiento histórico conduce a introducir simplemente un *corpus de mitos* más o menos históricos o erudiciones sin sentido ni utilidad para enseñar a pensar al alumnado” (Prats y Santacana, 2011, p.68).

Ligado a esta idea, Prats y Santacana (2011) indican la necesidad de convertir las clases en un laboratorio de Historia donde poner en práctica ciertos experimentos, y desarrollar procesos metodológicos determinados que ponen a prueba diferentes hipótesis. La implementación de un “laboratorio de Historia” supone considerar la especificidad del método de la Historia, ya que hará que los alumnos se vean enfrentados a comprender cómo se construye la disciplina y sean capaces de construir una explicación histórica fundamentada a través del uso de las fuentes (Álvarez, 2020). En muchas ocasiones, a pesar de la modernidad de los centros y los recursos materiales y tecnológicos de que disponen, sigue prevaleciendo la clase magistral apoyada en recursos digitales. En este caso, el alumno sigue siendo un sujeto pasivo en la recepción de información, pero no elabora narrativa histórica alguna ni pone en práctica el pensamiento histórico (Prats y Santacana, 2011).

Partimos de la idea de que el pensamiento histórico debe ser utilizado para crear en los alumnos el nivel suficiente de conciencia histórica necesaria para entender el mundo en el que viven, para convertirse así en personas críticas capaces de proyectar el futuro. La tarea no resulta desde luego fácil. Debido al excesivo presentismo de la sociedad actual, las investigaciones de Santisteban (2017) demuestran que, en general, los alumnos se dejan influir en mayor medida por los medios de comunicación y por el entorno familiar que por los conocimientos escolares. En este contexto, resulta necesaria la aplicación de los postulados del pensamiento histórico para fomentar la creación de una conciencia histórica en los alumnos que incida positivamente en las competencias básicas educativas, cree ciudadanos críticos y elimine de la conciencia popular la consideración de la Historia como una disciplina de escaso valor formativo.

2.2 La empatía histórica

Entre los seis conceptos metodológicos que constituyen el pensamiento histórico, a los que ya nos hemos referido en párrafos anteriores, quizás sea la empatía histórica la que ha acaparado mayor atención y sobre la que se han desarrollado la mayor parte de experiencias innovadoras en las aulas en los últimos años (Domínguez, 2015). La empatía histórica, es decir, “ponerse en lugar de”, puede constituir un recurso diferente del estudio directo de los contenidos, que podemos emplear en la clase de Historia. Este tipo de actividades pueden ser una oportunidad para que la Historia cobre vida y adquiera un mayor significado para el alumnado, creando por tanto mejores condiciones para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga éxito (Pizarro y Cruz, 2014).

El concepto de empatía proviene del campo de la psicología. En general, se entiende como “la capacidad mental de las personas de ponerse en el lugar de otro o bien la de responder afectivamente ante experiencias afectivas ajenas” (Carril, Sánchez y Miguel, 2018, p. 221). Dicho concepto tiene por tanto dos vertientes, la cognitiva y la emocional, cuya confluencia ha permitido establecer la definición de la empatía más aceptada en la actualidad. En 1996, Davis, establece que la empatía “es un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1996, p.12). La definición del concepto de empatía, sobre todo al incluir el ámbito emocional, ha resultado concluyente para su proyección al ámbito de la educación y más concretamente a la enseñanza de la Historia (Carril, Sánchez y Miguel, 2018).

Sobre el concepto de empatía histórica existen numerosos debates y no hay una única definición (Guillén, 2016). Siguiendo a Keith Barton y Linda Levstik (2004) este concepto implica ponerse en el punto de vista de las personas del pasado para explicar sus acciones. Otra forma de expresarlo es decir que, para comprender a las personas del pasado, necesitamos contextualizar sus acciones, entender su mundo y cómo lo veían, sin importar lo mucho que sus experiencias y percepciones sean diferentes a las nuestras. En realidad, la reconstrucción de ideas y valores de otros tiempos no puede realizarse desde las ideas y valores del presente. De ahí que tengamos que utilizar la empatía histórica, que facilita la superación del presentismo y contribuye de esta manera al desarrollo del pensamiento histórico (Carril, Sánchez y Miguel, 2018).

Intrínsecamente ligado a esta idea se encuentran los estudios acerca de la empatía histórica, que comienzan a desarrollarse en los años 70 del siglo pasado en Inglaterra, donde se vincula docencia con investigación para comprender conceptos estructurales de la Historia (Molina y Salmerón, 2020). En los 80, también en Inglaterra y a través del proyecto CHATA, la empatía histórica comienza a estudiarse como objeto didáctico (González et al., 2009).

Siguiendo a Molina y Salmerón (2020), que comparten la idea de la existencia de un debate teórico acerca de la empatía histórica y su alcance, recogemos algunas de las definiciones al respecto de los últimos años.

Lee y Ashby (2001) señalan que la empatía histórica significa ser capaz de ver y considerar desde una posición apropiada, sin necesariamente asumir o compartir las conexiones existentes entre las intenciones, las circunstancias y los actos de los agentes históricos, y que no se trata tanto de conocer que ciertos agentes y grupos históricos tenían una perspectiva propia, sino de ser capaces de esgrimir las repercusiones de esas perspectivas en un determinado contexto. Otra definición recogida por estos mismos autores y que consideran más concisa es la de Yillmaz, quien, en 2007, define el concepto de empatía histórica como:

la habilidad para ver y juzgar el pasado en sus propios términos intentando comprender la mentalidad, los marcos de referencia, las creencias, los valores, las intenciones y las acciones de los agentes históricos utilizando para ello las evidencias históricas (p. 331).

Como señala Guillen (2016) y se desprende de las definiciones anteriores, la empatía histórica no trata en ningún caso de justificar los actos ni simpatizar con el personaje objeto de estudio. No podemos justificar ni debemos identificarnos con asesinos o torturadores. Un ejercicio de empatía histórica ayuda a entender la perspectiva de los agentes del pasado, pero no puede olvidarse la perspectiva actual y nuestro propio sistema de valores. Se trata por tanto de “un constante viaje de ida y vuelta entre nuestra perspectiva y la del objeto de estudio” (Guillén, 2016, p.3).

Como hemos visto hasta ahora, el concepto de “toma de perspectiva” sugiere un alejamiento emocional respecto de los personajes históricos. Doñate y Ferrete (2019) indican que es complicado ejercer la empatía histórica desechando cualquier implicación emocional, ya que son nuestros propios sentimientos reflejados en otras personas lo que nos da la capacidad de comprenderlos. Estas mismas autoras

apuntan las características de las dos dimensiones de la empatía histórica siguiendo el modelo de Davison (2012):

Dimensiones afectivas:

- Mentalidad abierta: es la disposición por entender otros puntos de vista.
- Compasión: aglutina tanto ser compasivo como sensible y tolerante hacia otras personas.
- Imaginación: ayuda a los estudiantes a figurarse cómo era el pasado.

Dimensiones cognitivas:

- Búsqueda de evidencias: incluye contrastar diversas teorías sobre el pasado, utilizar un amplio espectro de pruebas y analizar la fiabilidad y utilidad de las evidencias históricas.
- Buscar múltiples perspectivas: para interpretar el pasado de acuerdo al análisis de diversos puntos de vista.
- Evitar el presentismo: a fin de interpretar las creencias y comportamientos de los personajes históricos del mejor modo posible.

Para la conceptualización de la empatía histórica se han venido usando unos modelos que han ido adaptándose a las distintas investigaciones con el propósito de adecuarlas a sus peculiaridades. Frente al debate al respecto del concepto de empatía, en cuanto a su conceptualización, puede verse cierto consenso (Domínguez, 2015).

El modelo inicial proviene del proyecto británico CHOTTA de Ashby y Lee (1987). Posteriormente, en 2012, nace en EEUU el proyecto Reading Like An Historian, dando una nueva vía en los estudios acerca de la empatía histórica en la enseñanza de la Historia y estableciendo cuatro grandes niveles (Sáiz, 2013):

Nivel 1) se realiza un juicio de los actores históricos según sistemas de valores actuales.

Nivel 2) no se valora la información histórica.

Nivel 3) se lleva a cabo una contextualización descriptiva.

Nivel 4) se juzga históricamente la información de forma racional reconociéndose la propia subjetividad.

Recopilando los distintos modelos desarrollados hasta 2015, Domínguez, citado por Molina y Salmerón (2020), establece cinco grandes niveles:

Nivel 1) incompreensión.

Nivel 2) explicación estereotipada.

Nivel 3) explicación desde la perspectiva de hoy.

Nivel 4) explicación desde la perspectiva histórica.

Nivel 5) explicación contextualizada.

Como vemos, concretar el grado o nivel de contextualización alcanzado por los alumnos y alumnas facilita el diseño de actividades y la corrección de la mismas (Domínguez, 2015) y permite discernir la relevancia de estas actividades para el aprendizaje de la Historia.

2.3 Aprendizaje significativo y por descubrimiento en Historia

Utilizar la empatía histórica como dimensión del pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia significa responder a la pregunta ¿qué llevó a estas personas a actuar como lo hicieron? Para su puesta en práctica, la empatía o toma de perspectiva histórica consiste en plantear problemas en los que el estudiante tiene que explicar por qué determinadas personas actuaron como lo hicieron ante una situación dada en el pasado. Se trata de actividades de investigación en las que se usan materiales diversos (fuentes primarias, imágenes, textos de historiadores, audiovisuales). La resolución de estos problemas, permiten a los estudiantes “ir progresivamente reconstruyendo e introduciéndose en un mundo y una situación particular, y comprendiendo la forma en que las personas que allí habitaban interpretaban y afrontaban las cosas” (Paricio, 2019, p. 340). Para el éxito en la resolución del problema, no se puede olvidar que debe existir en nuestros estudiantes de forma previa un conocimiento cronológico y conceptual preciso que permita contextualizar la actividad.

La utilización de la empatía histórica en la didáctica de la Historia supone, por todo lo dicho, distanciarse del modelo expositivo y tradicional de la disciplina y asumir las teorías del aprendizaje significativo y por descubrimiento, acercando la enseñanza de la Historia a las teorías constructivistas del aprendizaje, teorías en las que se basa de forma generalizada la enseñanza del siglo XXI. Aprender de forma significativa supone la construcción del conocimiento a partir de los conocimientos anteriores, de forma que los nuevos contenidos aumentan y perfeccionan el conocimiento existente, desechando el aprendizaje memorístico (Ausubel, 1968). El aprendizaje significativo evoluciona hacia el aprendizaje por descubrimiento al resaltar la actividad como una parte esencial de todo proceso de aprendizaje significativo (Zarza, 2009). En este sentido, Bruner (1966), indica que, para aprender una información de manera significativa, es necesario tener la experiencia personal de descubrirla. En la didáctica

de la Historia, aprender significativamente y por descubrimiento significa que los alumnos deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje, siguiendo el camino marcado por el profesor, quien, además selecciona y proporciona a sus alumnos los materiales y recursos apropiados.

Enseñar Historia significativamente y por descubrimiento es posible a través de actividades relacionadas con la empatía histórica. En este sentido, Prats y Santacana (2017) establecen una serie de técnicas para la enseñanza de la Historia que podrían servir de base para la creación de actividades empáticas que, en cualquier caso, deben partir siempre de la selección de contenidos y una adecuada secuenciación. Las posibilidades de formato de las actividades son múltiples atendiendo a la aplicación de las metodologías activas y los métodos propios del historiador. Se puede, por ejemplo, simular la actividad del investigador mediante la búsqueda de fuentes a través de la visita a archivos o excavaciones arqueológicas que han de ser posteriormente contextualizadas. Otra técnica podría ser la resolución de un problema a partir de una pregunta y la exposición de una situación concreta. También podría resultar interesante la aplicación de un trabajo por proyectos, realizando una investigación partiendo de un tema a desarrollar, o el estudio de casos, que permite explicar un tema muy concreto a partir de unos datos analizables (Prats y Santacana, 2017).

Podríamos concluir que en Historia,

aprender por descubrimiento no es otra cosa que permitir que el alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos que previamente le han sido proporcionados, aplicando elementos metodológicos propios de la disciplina (Prats y Santacana, 2017, p. 59).

2.4 Empatía histórica y motivación. Estado de la cuestión

Las investigaciones al respecto del uso de herramientas didácticas centradas en la empatía histórica y sus resultados, vienen desarrollándose, como ya hemos indicado, desde los años 80 (Guillén, 2016), y están íntimamente ligados al desarrollo de los postulados del pensamiento histórico y la puesta en práctica en las aulas de los métodos científicos de la Historia, con el objetivo de dar un sentido competencial a la disciplina. La empatía histórica puede conseguir que, sin perder el rigor histórico, y a través de su ya comentada vertiente emocional, el alumno se implique activamente en el estudio de la Historia y se sienta motivado (Doñate y Ferrete, 2019). En este

sentido, Kohlmeier (2006), tras la puesta en práctica de actividades relacionadas con la empatía histórica indica:

Mis estudiantes estuvieron motivados para leer documentos históricos complejos y confusos y buscar información, así como estudiar el contexto histórico porque sintieron afecto por la mujer a la que estudiaron. Notablemente, tanto los chicos como las chicas, evidenciaron esta conexión. Observé estudiantes de catorce años expresar ideas con pasión y preocupación sobre las vidas de mujeres pertenecientes a periodos históricos lejanos al suyo. Sus comentarios en los seminarios eran siempre una indicación de su comprensión y de las conexiones emocionales establecidas con las experiencias de los autores. Sin esta conexión, no estoy segura que mis alumnos hubieran realizado la ardua tarea que les encomendé (Kohlmeier, 2006, p. 52).

Resulta llamativo comprobar cómo en los últimos años, y a pesar de la unanimidad al respecto, el número de investigaciones con propuestas didácticas definidas en cuanto a la aplicación del pensamiento histórico en las aulas es bastante escaso. Álvarez (2020), en su estudio exploratorio acerca de la producción científica sobre pensamiento histórico, destaca la existencia en el campo académico de un consenso generalizado acerca de la necesidad de su implantación, pero advierte asimismo de la escasez de propuestas didácticas o actividades concretas encaminadas a su consecución en las aulas.

Las investigaciones recientes llevadas a cabo en España se han basado en la discusión de resultados a dos niveles. En primer lugar, los investigadores, a través de cuestionarios de valoración y de la observación, han tratado de evaluar el valor motivacional de este tipo de acciones formativas; en segundo lugar, se evalúa el nivel de empatía histórica alcanzado por los alumnos según las escalas establecidas por los teóricos y, por lo tanto, tratar de comprobar la validez de las mismas en cuanto al nivel competencial que adquieren los alumnos.

Pizarro y Cruz (2014) realizaron una propuesta didáctica en la que alumnos de 4º de la ESO tenían que redactar una carta como si fuesen soldados de la Primera Guerra Mundial. Los alumnos estuvieron muy interesados en la actividad y sintieron motivación. Los trabajos constituyeron, en algunos casos, verdaderas obras de arte y a juzgar por los mismos autores se superaron las expectativas iniciales de la actividad. Por su parte, Guillen (2016) puso en práctica una actividad con alumnos de 2º de la ESO acerca de los casos de un corsario y un bandolero del siglo XVI teniendo como contexto la monarquía de Felipe II. El autor destaca el interés generado entre los

alumnos, a tenor de la extensión de las respuestas de los mismos a las constantes preguntas de los alumnos, interesados en saber más acerca de estos personajes. El autor observa un alto grado de implicación y señala que, alumnos que generalmente no prestaban mucha atención en clase, se mostraron muy interesados en la actividad.

Molina y Egea (2018) desarrollaron una actividad con alumnos de 4º ESO que debían construir un relato en el que se narra la vida de una persona que, al finalizar la Guerra Civil Española, terminaba recluido en un campo de concentración de la Alemania nazi. En sus conclusiones, enlazaron la capacidad motivadora de la tarea con los resultados alcanzados en cuanto al nivel de empatía al que llegaron los alumnos, señalando que aquellos que alcanzaron un alto nivel de empatía se sintieron más motivados por la actividad que aquellos que alcanzaron bajos o nulos niveles de empatía.

Por su parte, Molina y Salmerón (2019) desarrollaron una actividad en la que los alumnos de 2º de Bachillerato debían generar el relato de la vida de un español desde el comienzo de la Guerra Civil hasta el final de la dictadura de Franco. En cuanto a la función motivadora de la actividad, los autores señalan la problemática de haberla desarrollado en un curso donde las inquietudes de los alumnos están centradas en la preparación de las pruebas de acceso a la Universidad. Aun así, apuntan que, a tenor de las respuestas de los alumnos, el ejercicio tuvo un resultado positivo en cuanto a la construcción del pensamiento histórico.

En el caso de Doñate y Ferrete (2019), se propuso una actividad a alumnos de 4º de la ESO acerca del ascenso de los fascismos y el auge del totalitarismo. En sus conclusiones, las autoras indican, que pudieron constatar la motivación de los alumnos hacia la actividad, dada la alta participación activa de los mismos y los resultados del cuestionario de satisfacción.

A la luz de todo esto, podemos concluir que, a la luz de lo aquí expuesto, las actividades de empatía histórica rompen la monotonía del aula y constituyen un modo de aprendizaje activo que incentiva la motivación de los alumnos. Como indica Guillén (2016), las actividades de empatía histórica son motivadoras porque evitan la repetición de contenidos y el aprendizaje pasivo, implicando al estudiante en las vivencias y visión del pasado.

3. METODOLOGÍA

Una vez establecido el marco teórico sobre el que se asienta la presente propuesta didáctica innovadora, pasaremos a establecer los objetivos y la metodología de investigación que se va a llevar a cabo.

3.1 Hipótesis

La hipótesis principal de este trabajo es que los alumnos de 4º de la ESO se sienten desmotivados y tienen falta de interés por el estudio de la Historia, por lo que es necesario cambiar su dinámica de aprendizaje. Para despertar su interés por la disciplina, y convertirla en un conocimiento que los alumnos consideren útil, se deben emplear metodologías que apliquen los principios del pensamiento históricos implementado tareas didácticas que conviertan a los alumnos en pequeños historiadores. El aprendizaje adquiere de esta forma mayor significado y contribuye en mayor medida a la adquisición de competencias educativas. La puesta en práctica de actividades didácticas relacionadas con la empatía histórica motiva al alumno al hacerle participar de forma activa en la construcción de una narrativa histórica, contextualizando hechos y circunstancias históricas, que va mucho más allá de la memorización de acontecimientos.

3.2 Objetivos

El objetivo general de este trabajo es elaborar una propuesta didáctica innovadora basada en una de las principales dimensiones del pensamiento histórico, la empatía o toma de perspectiva histórica, a través de una actividad didáctica en la que se utilizarán diversos recursos documentales, con el propósito de hacer ver en el alumnado una perspectiva de la Historia poco utilizada y que aumente su motivación por el estudio de la disciplina.

Junto con el objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la motivación inicial de los alumnos por el estudio de la Historia.
2. Investigar si la puesta en práctica de la empatía histórica es un medio apropiado para profundizar en el conocimiento y comprensión de la Historia en alumnos de 4º de ESO.
3. Medir el nivel de empatía histórica alcanzada por alumnos de 4º de la ESO.
4. Valorar, a través de cuestionarios de satisfacción, si el uso de este tipo de actividades, constituyen un elemento motivador para el estudio de la Historia por alumnos de 4º de ESO.

3.3 Metodología de investigación

La metodología de investigación escogida para llevar a cabo esta propuesta innovadora es el método de investigación-acción desde el paradigma crítico, al tener como objetivo el cambio o transformación de la realidad (Bisquerra, 2004). Es de investigación porque se pretende dilucidar si poniendo en marcha este tipo de actividades aumenta la motivación por el estudio de la Historia. Es también de investigación, porque estudiamos el posible efecto motivador que puede tener para el alumnado la puesta en práctica de actividades que rompan la rutina de clase y el uso memorístico de la Historia, ampliando el significado del aprendizaje de la asignatura a través del pensamiento histórico y, de esta forma, contribuir de manera más activa a la adquisición de las competencias clave. Por otro lado, es una investigación de acción porque para su implementación, se va a realizar una actividad didáctica enmarcada en el currículo de Historia de 4º de ESO. De los resultados de dicha actividad, investigaremos por otro lado, si este tipo de ejercicios logran incrementar los conocimientos históricos de los alumnos, así como su profundidad y comprensión.

Para la recogida de datos y conseguir los objetivos de la investigación se utilizarán técnicas mixtas. Para investigar el grado de motivación inicial de los alumnos emplean técnicas cuantitativas a partir de cuestionarios. Se utilizarán también técnicas cualitativas mediante el uso de un diario de observación de los alumnos en clase, así como las rúbricas de evaluación de la actividad, el nivel de empatía histórica alcanzado, y la valoración del debate final. Finalmente, se usarán cuestionarios de satisfacción, y por tanto técnicas cuantitativas, con el objetivo de recoger datos y poder valorar de esta forma si, en la práctica, ha aumentado la motivación de los alumnos.

3.4 Muestra

El centro donde se contextualiza esta investigación es el Instituto de Educación Secundaria Alquibla, situado en la pedanía de La Alberca, en la ciudad de Murcia. Este ha sido el centro asignado para la realización de las prácticas correspondientes al del Master de Formación del Profesorado. Se trata de un instituto de educación secundaria, bachillerato y formación profesional básica de carácter público.

El entorno socioeconómico del centro es variado. Junto a alumnos procedentes de familias de clase media-alta, nos encontramos con alumnos de familias humildes y algunas en situación precaria. El centro cuenta durante el curso escolar 2021-22 con 945 alumnos y 82 profesores. El número de alumnos extranjeros es muy escaso,

representando únicamente el 5,18% del total (49 alumnos) (Proyecto Educativo de Centro del IES Alquibla, 2021).

La muestra de esta investigación estará compuesta por un grupo de alumnos y alumnas de 4º de ESO. Se escoge a los grupos A y B, dado que en los agrupamientos que se realizan en el centro, estos grupos son bilingües, tienen un rendimiento académico alto y están habituados al uso de herramientas digitales. Durante las sesiones disponen de Tablet individual y usan una plataforma digital para la comunicación, envío y recepción de documentación y materiales para sus actividades.

El grupo A cuenta con 28 alumnos y alumnas, de los cuales 15 son mujeres y 13 son hombres. El grupo B está compuesto por 27 alumnos, de los cuales 15 son mujeres y 12 hombres. En la muestra no hay ningún alumno repetidor, con lo que todos tienen una edad comprendida entre los 15 y los 16 años. Según los datos facilitados no hay ningún alumno con necesidades educativas especiales, si bien, en la planificación de la actividad se aplicarán medidas de atención a la diversidad.

3.5 Plan de Trabajo

El plan de trabajo establecido en esta propuesta se desarrolla en cuatro fases:

Fase de observación

La fase de observación comenzará con el inicio de la estancia en el centro de prácticas y terminará al iniciarse la unidad didáctica referida a la Segunda Guerra Mundial. La duración estimada de esta fase será de dos semanas.

Durante estas sesiones se lleva a cabo la observación al respecto de cuatro elementos básicos: asistencia, actividades, actitud y participación de los alumnos. Para la recogida de datos se cumplimentará un diario de observación que recoja las observaciones realizadas en cada una de las ocho sesiones de que consta esta fase. La recogida de información cualitativa a través de la observación es un proceso flexible, que permite hacerla teniendo en cuenta a los sujetos que participan en la investigación y utilizando las estrategias más adecuadas en cada momento. Es, además, un proceso abierto y continuo, al enriquecerse durante todo el proceso de investigación, que permite la obtención de información de primera mano en su contexto (Massot, Dorio y Sabaniego, 2004).¹

Durante esta primera fase se hará llegar a los alumnos un cuestionario realizado con la plataforma *Google Forms*. Con este cuestionario se medirá de forma

¹ El diario de observación, de elaboración propia puede consultarse en el ANEXO I.

cuantitativa la motivación inicial que tienen los alumnos por el estudio de la Historia. Se trata de un cuestionario compuesto por diez ítems y con respuestas cerradas tipo Likert en una escala de cinco. Con este tipo de cuestionario se evalúan la opinión y las actitudes de las personas, considerándola por tanto una herramienta ideal para evaluar la motivación de los alumnos desde la perspectiva cuantitativa (Torrado, 2004).² Esta primera fase de observación se corresponde con el primer objetivo específico.

Fase de implantación

Esta fase responde al objetivo principal de esta investigación, la creación de una propuesta didáctica basada en la toma de perspectiva histórica que pueda resultar motivadora para el estudio de la Historia. La actividad diseñada consiste en la elaboración de una narrativa en la que alumnos y alumnas se ponga en la piel de un judío deportado a un campo de concentración. Para su realización, se dotará al alumno de los siguientes recursos:

A) Testimonios de supervivientes del Holocausto. Los testimonios seleccionados han sido extraídos de la web de la “Embajada Mundial de Activistas por la Paz”. La elección de estos testimonios ha estado motivada fundamentalmente por cuestiones idiomáticas, ya que se trata de emigrantes judíos llegados a Latinoamérica tras el Holocausto, y por tanto de habla hispana.³

B) Banco de imágenes. Las imágenes que se utilizarán para la actividad han sido extraídas de la “Enciclopedia del Holocausto”⁴, página de recursos web del *United States Holocaust Memorial Museum* de Washington (EEUU). Las imágenes se clasifican en tres categorías. En la primera de ellas se recogen imágenes que plasman momentos de la vida de los judíos previos al auge del nazismo. En la segunda categoría se encuentran aquellas fotografías que reflejan los pormenores de los judíos una vez puestas en marchas la política discriminatoria Nazi. Por último, en la tercera categoría, se recogen imágenes de los campos de concentración que muestran la llamada Solución Final.⁵

C) Documental acerca del Holocausto. El documental “Auschwitz, la fábrica de la muerte” se ha recuperado de YouTube⁶. Producido por Golden Media en 2017, se

² El cuestionario puede ser consultado en el ANEXO II

³ Los enlaces web a los testimonios se encuentran disponibles en el ANEXO III.

⁴ <https://encyclopedia.ushmm.org/es>

⁵ Las imágenes seleccionadas y su procedencia se encuentran en el ANEXO IV.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=5NDzSmLOtLo>

trata de un montaje de videos de la época y actuales que narra el proceso antisemita en Alemania.

D) Documentación adicional. Se pondrán a disposición del alumnado la documentación en formato de artículos existentes en la sección “El Holocausto: un sitio de aprendizaje para estudiantes” de la ya mencionada “Enciclopedia del Holocausto”⁷.

La actividad, como ya se ha señalado, consiste en la realización de una narrativa histórica que cuenta la vida de un judío deportado a un campo de exterminio nazi. Se trata de realizar por tanto relatos ficticios, pero con aspecto verosímil, que permitan comprobar la adquisición de las competencias propias del pensamiento histórico. Utilizando el material aportado, deben ser capaces de seleccionar la información y, por lo tanto, dotar sus relatos de rigor, dejando a un lado la subjetividad.

Los alumnos y alumnas deberán realizar su narrativa como tarea en casa y tendrán un plazo de entrega que finalizará la última sesión correspondiente a la unidad didáctica. La tarea se plantea al inicio de la unidad didáctica antes de desarrollar los contenidos de la misma. Si bien el Holocausto es un hecho histórico que se encuentra presente en el imaginario popular dada su recurrencia en el cine, la literatura y la televisión, se pretende crear cierta sorpresa, extrañeza o incluso una posible incompreensión en los alumnos (Domínguez, 2015).

Según la programación de la asignatura de Historia de 4º de ESO del centro, la unidad didáctica ocupa 16 sesiones de 50 minutos de duración. Dedicaremos a la actividad seis de las dieciséis sesiones siguiendo la siguiente secuenciación:

SESIÓN 1: Los alumnos recibirán instrucciones precisas para la elaboración de su narración⁸. Durante esta sesión, además, se explicarán los conceptos metodológicos necesarios: los testimonios e imágenes como fuente histórica primaria, el concepto de empatía y contextualización histórica y las fuentes históricas secundarias, presentando a los alumnos los artículos que pueden consultar on-line.

SESIÓN 2: visualización de la primera parte del documental con una duración aproximada de 30 minutos. Los siguientes 20 minutos se dedicarán a la visualización de la primera parte de los testimonios seleccionados.

⁷ (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/project/the-holocaust-a-learning-site-for-students>)

⁸ Véase ANEXO V

SESIÓN 3: visualización de la segunda parte del documental con una duración aproximada de 30 minutos. El resto de la sesión se dedica a la visualización del resto de testimonios.

SESIÓN 4: Visualización y comentario de las imágenes seleccionadas.

SESIONES 5 y 6: Las dos últimas sesiones se dedicarán a la exposición oral de los testimonios por parte de los alumnos y alumnas. El objetivo es, además de la disertación, suscitar el debate acerca de las consecuencias del Holocausto y extrapolarlo a otros genocidios más recientes en la Historia, como el caso de Ruanda o la guerra de Yugoslavia. La pregunta central del debate será: ¿creéis que hechos como éste se han vuelto a producir? ¿podrían volver a ocurrir actualmente? Introduciremos al alumnado en los casos más recientes de la guerra de Yugoslavia y el caso de Ruanda.

SESIÓN 7: envío a los dispositivos móviles de los alumnos de un cuestionario de valoración de la actividad. Se trata de un cuestionario con respuestas cerradas tipo Likert en una escala de cinco. Está compuesto por once ítems y ha sido adaptado del utilizado por Molina y Salmerón (2020). El cuestionario se enviará a los dispositivos móviles de los alumnos y alumnas a través de la plataforma *Google Forms*, de forma que pueda ser completado y devuelto al investigador durante los quince primeros minutos de la sesión ⁹.

Fase de evaluación

Comprende la semana 7 de la investigación. Durante esta fase se procederá a evaluar la actividad. El proceso de evaluación será complejo ya que tiene una doble vertiente. En primer lugar, evaluaremos el nivel de empatía histórica alcanzado para responder a los objetivos específicos 2 y 3 de la investigación¹⁰. Para la evaluación de la empatía histórica alcanzada en los relatos se tienen en cuenta los aspectos desarrollados en la Tabla 1.

Tabla 1

Nivel de adquisición de empatía histórica.

Nivel Alto Empatía Contextualizada	El relato se contextualiza de forma precisa con la época y hace referencia a hechos concretos sin que existan anacronismos. Se recrean formas de vida y situaciones del pasado. El relato resulta creíble al lector y permite la empatía con el personaje, reflejando situaciones reales que pudieron vivirse.
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁹ Véase ANEXO VI.

¹⁰ La medición del nivel de empatía histórica alcanzado en los relatos elaborados es una adaptación de las utilizadas por Molina y Salmerón (2020).

	Realiza juicios del pasado en función de valores del pasado, relacionándolos con el presente.
Nivel Medio Empatía Experiencial	Contextualización poco elaborada. Emisión de juicios del pasado en función de valores del pasado, pero sin relacionarlos con el presente. No se profundiza en situaciones vividas por el personaje.
Nivel Bajo Empatía Presentista	El pasado presenta similitudes con las formas de vida del presente. No hay perspectiva histórica, sino que abunda el presentismo. Aparecen estereotipos o generalidades que no permiten empatizar con el personaje.
Nivel Insuficiente Empatía Simple	Contextualización mínima. No hay emisión de juicios ni valores. Predomina la mera descripción. Se percibe incomprensión y confusión o baja comprensión en los conceptos, apareciendo anacronismos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Molina y Salmerón (2020).

En segundo lugar, y una vez establecido el nivel de empatía histórica alcanzado, se procederá a la evaluación de actividad de los alumnos a través de una rúbrica de evaluación¹¹. El nivel de empatía histórica alcanzado constituirá en su conjunto (contexto histórico, elementos del relato y estructura del relato) un 80% de la nota de la actividad. Un 10% lo constituirán los aspectos formales de la narración presentada (formato, redacción y ortografía). El 10% restante será la evaluación de la disertación oral de los relatos y la participación en el debate.

Fase de análisis de la motivación

La última fase de esta investigación se realizará durante la semana 8. En esta fase se procede al estudio estadístico de los cuestionarios, analizando por tanto las herramientas cuantitativas y cualitativas que se han empleado en el desarrollo de la investigación.

El análisis de los datos que arrojen los cuestionarios recogidos al principio de la investigación junto con el diario de observación permitirá valorar la motivación que tenían los alumnos por el estudio de la Historia previo a la puesta en práctica de la propuesta. Por su parte, los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a la finalización la actividad nos permitirá comprobar si se establece algún cambio con respecto a los elementos motivadores. Durante esta fase se tratará de responder por tanto al objetivo cuatro de esta investigación.

3.6 Elementos curriculares

El 27 de enero de cada año se conmemora la liberación por las fuerzas aliadas del campo de concentración y exterminio nazi de Auschwitz-Birkenau. Los países

¹¹ Ver Anexo VII.

miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura comparten “la responsabilidad colectiva de abordar los traumas remanentes, mantener medidas que permitan una conmemoración eficaz, cuidar de los lugares históricos y promover la educación, la documentación y la investigación” (UNESCO, 2022).

En lo que a educación se refiere, los hechos referentes al Holocausto forman parte del currículo regulado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Tabla 2).

La actividad se enmarca en la asignatura de Historia de 4º de ESO, dentro del Bloque 6 “Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial” y en el contenido específico de El Holocausto.

Tabla 2

Elementos curriculares

BLOQUE 6: LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTANDARES DE APRENDIZAJE
-Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”.	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	1.1 Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.
-De guerra europea a guerra mundial	2. Entender el concepto de “guerra total”	2.1 Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).
-El Holocausto	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial,	3.1 Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.
-La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica.	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la	3.2 Sitúa en un mapa las fases del conflicto.
		4.1 Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.

-Los procesos de descolonización en Asia y África	guerra europea y sus consecuencias.	
	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.	5.1 Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.
	6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.	6.1 Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y La India (1947).

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 220/2015 de la Región de Murcia.

3.6.1 Contribución a las competencias

Si bien podríamos establecer una diferenciación clara entre competencias históricas y competencias educativa, el desarrollo de las primeras converge en las segundas, al tratarse de aplicar conocimientos para la consecución de una tarea concreta (Lopez-Facal, 2013; Molina y Egea, 2018). La competencia social y cívica es por tanto la principal competencia a la que se contribuye con la actividad propuesta. al desarrollar el pensamiento crítico, que tiene como base la reflexión. La investigación y la puesta en práctica del método histórico contribuyen a la competencia de aprender a aprender.

El desarrollo de una narrativa creativa contribuye a la competencia en comunicación lingüística, al ejercitar el uso de la lengua escrita, y enriqueciendo el vocabulario. La exposición oral del testimonio y el debate contribuirán a la capacidad comunicativa de los discentes.

El uso de herramientas digitales para la consulta, búsqueda y contrastación de fuentes contribuye a la competencia digital al requerir de los conocimientos y habilidades necesarios para que el alumnado se desenvuelva adecuadamente en el entorno digital. La competencia en conciencia y expresiones culturales toma también relevancia en la actividad a través del conocimiento de sitios históricos, como Auschwitz, poniendo en valor la necesidad de su conservación. Por su parte, la autogestión del trabajo en el tiempo establecido y la concienciación social y en valores dado el carácter de los hechos en los que se basa la actividad contribuyen a la competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

3.6.2 Atención a la diversidad

Los grupos de 4º de ESO que constituyen la muestra de esta investigación son bastante uniformes en cuanto a su ritmo de aprendizaje y no hay ningún alumno que

necesite adaptaciones curriculares. Se trata de dos grupos totalmente digitalizados que acuden a las sesiones con sus dispositivos móviles y disponen de ellos en casa. Todos dominan el entorno *Google Classroom*, que servirá de puente de comunicación para el envío y posterior consulta de los materiales necesarios para realizar la actividad propuesta. Están además habituados a realizar exposiciones orales en clase. Se incide, como medida adicional de atención a la diversidad, en proporcionar de forma detallada todas las pautas para la realización del trabajo, asegurándonos de que todos los alumnos y alumnas hayan comprendido. Se atiende de esta forma a las posibles diferencias que pudieran surgir en el ritmo de aprendizaje. Los propios testimonios de supervivientes aportados constituyen ejemplos válidos del trabajo a realizar. Además, dispondrán como apoyo de una rúbrica para que conozcan cuáles serán los criterios de evaluación. En caso de detectarse algún alumno o alumna con alguna necesidad no prevista, se pondrá en conocimiento del departamento de orientación, para facilitar aquellas medidas de atención a la diversidad que permitan adaptar la actividad a las necesidades del alumno o alumna.

3.7 Cronograma

En la tabla 3 se establece la cronología seguida en la presente investigación.

Tabla 3

Cronograma de la investigación

SEM. 1	SEM.2						
14/02/2022	21/02/2022						
18/02/2022	25/02/2022						
FASE 1		SEM.3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6		
		28/02/2022	07/03/2022	14/03/2022	21/03/2022		
		04/03/2022	11/03/2022	18/03/2022	25/03/2022		
		FASE 2				SEM. 7	
						28/03/2022	
						01/04/2022	
						FASE 3	SEM. 8
							04/04/2022
							08/04/2022
							FASE 4

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

La propuesta didáctica innovadora no ha podido finalmente ser implantada en el centro de prácticas. El motivo fundamental que ha imposibilitado dicha implantación ha sido la tardanza en la asignación del centro de prácticas y no poder cumplirse con la expectativa inicial al respecto, en función de la cual se inició, desarrolló y planificó la mayor parte de esta propuesta didáctica. Durante el mes de noviembre se había conseguido apalabrar las prácticas en un centro y se había hablado con aquel que iba a ser el posible tutor, que impartía clases en el curso de la ESO para el que se ha diseñado la propuesta.

Por el funcionamiento de la asignación de plazas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la plaza fue ocupada por otro alumno de una Universidad de la Región, con lo que se tuvo que esperar a una siguiente asignación. Finalmente, y a modo de favor, el centro volvió a abrir plaza y esta fue asignada, pero con un tutor distinto, que sólo imparte clases en segundo de bachillerato en la asignatura de Historia de España, donde esta propuesta innovadora no encaja curricularmente. La existencia de otros alumnos en prácticas en el departamento de Geografía e Historia tutorizados por los docentes que imparten la asignatura en 4º de ESO, y la fecha de inicio de las mismas, que no comenzaron hasta principios del mes de febrero, tampoco han facilitado la posibilidad de poner en práctica la propuesta.

Si bien se ha podido asistir de forma puntual a algunas clases distintas a las de 2º de bachillerato de la asignatura de Historia de España, no ha sido posible finalmente implementar la propuesta en ninguna de sus fases.

4.1 Proyección de resultados

Las investigaciones acerca de las posibilidades de la empatía histórica como actividad motivadora para el estudio de la Historia en Educación Secundaria, como ya se ha comentado anteriormente, no son abundantes. La investigación ha girado en los últimos años en torno a la necesidad de llevar a las clases de Historia los postulados del pensamiento histórico para que la disciplina disminuya su componente de mera transmisión memorística de contenidos basados en clases magistrales, de forma que contribuya en mayor medida a las competencias educativas.

Las investigaciones de las que se proyectan resultados comparten con esta propuesta alguno de sus objetivos, ya que en todas ellas se pone en práctica una actividad basada en la empatía histórica, tratando de discernir las posibilidades de la

misma como actividad que contribuya a una mejora de las competencias históricas de los alumnos y los capacite para convertirse en ciudadanos críticos capaces de recurrir a las fuentes, estudiarlas, y contextualizarlas. De esta forma, los alumnos serán capaces de conocer el pasado, entender el presente y proyectar el futuro. La motivación es también objeto en algunas de estas investigaciones, si bien, no se trata, en general, de uno de los objetivos de investigación debido a lo cual contamos con un número menor de resultados susceptibles de proyección.

Dada la importancia del nivel de madurez cognitiva en los resultados obtenidos a través de la implementación de una actividad basada en la empatía histórica, se procede a proyectar resultados en función de la edad de la muestra de las investigaciones.

4.1.1. Investigaciones con muestra coincidente

- **Molina y Egea (2018)**

En *Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica*, Molina y Egea (2018), implementan una unidad didáctica basada en la empatía histórica. En la investigación, los autores desarrollan, además de la validez de dicha unidad didáctica, los resultados acerca de uno de los objetivos de dicho estudio en el que tratan de establecer la efectividad de este tipo de actividades para la adquisición de competencias históricas, evaluando el nivel de empatía histórica alcanzado.

La actividad, enmarcada en el currículo de la asignatura de Historia de 4º de ESO, consiste en la elaboración de una narrativa en la que el docente se pone en la piel de un exiliado a Francia durante la Guerra Civil Española que es posteriormente deportado a un campo de concentración. La muestra de la investigación está compuesta por 25 alumnos y alumnas de 4º de ESO, si bien los resultados se basan en las 17 narraciones que fueron presentadas. Los niveles de empatía histórica alcanzada por los alumnos en esta investigación se presentan en la tabla 4 (Molina y Egea, 2018, p. 10-11).

Tabla 4.

Nivel de empatía histórica alcanzada

Nivel de empatía	Cantidad de relatos
Simple	6
Presentista	2
Experiencial	5
Contextualizada	4

Fuente: Molina y Egea (2018)

A nivel porcentual, y para facilitar la posterior discusión, los datos anteriores quedan reflejados en el siguiente gráfico (Molina y Egea, 2018, p. 12)

Figura 2

Grado de empatía histórica alcanzado



Fuente: Molina y Salmerón (2018)

Los autores comentan brevemente la motivación del alumnado observada durante la realización de la actividad, pero, al no constituir un objetivo de su investigación, no ofrecen datos que podamos proyectar. Sus comentarios acerca de la motivación observada, serán tratados en la discusión de resultados.

- **Doñate y Ferrete (2019)**

La investigación de Doñate y Ferrete (2019) *Vivir la Historia: posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos*, establece unos objetivos similares a los de esta propuesta, al tratar de discernir si, a través de ejercicios de empatía histórica se consigue una comprensión profunda y significativa de los hechos históricos. En este caso, también constituye un objetivo de la investigación evaluar la capacidad motivadora de este tipo de experiencias.

La actividad empática se centra en el estudio del auge de los fascismos, enmarcándose en el currículo de la asignatura de Historia de 4º de ESO. La muestra está compuesta por dos grupos de 4º de ESO con un total de 53 alumnos. Se plantean

dos actividades. En la primera, una vez estudiados los conceptos del tema y, apoyada en materiales audiovisuales, los alumnos deben analizar las causas que explican el auge de los fascismos para, finalmente extrapolar estos acontecimientos a una situación actual con el ascenso de la ultraderecha en los casos de Donald Trump en Estados Unidos y de Marine Le Pen en Francia. La actividad tiene dos partes: un cuestionario de respuesta libre y otra a partir del visionado de una película. La película sobre la que se desarrolla la segunda actividad es “La Ola”, que narra la facilidad con la que algunas personas se unen a una autocracia y, a partir de ella, los alumnos tienen que escribir una carta en la que redacten cómo creen que reaccionarían si se les planteara una situación semejante.

Las autoras exponen resultados en base a la observación, destacando el éxito de la primera actividad, donde los alumnos alcanzan, a nivel general un alto nivel de empatía, lo que supone una mejora en la comprensión de los hechos históricos estudiados. La segunda actividad, a juicio de las autoras, obtiene resultados menos satisfactorios en cuanto a la comprensión de los hechos históricos. No se presentan datos cuantitativos (nivel de empatía alcanzado) acerca de las actividades que podamos proyectar.

La investigación sí aporta resultados en cuanto a la motivación que las actividades propuestas ha generado en los alumnos y alumnas a partir del siguiente cuestionario (Doñate y Ferrete, 2019, p. 56).

Tabla 5

Cuestionario sobre las actividades de empatía histórica

PREGUNTAS	SI	NO
¿Te gustaría repetir este tipo de actividades en clase?	82,00%	12,00%
¿Crees que las actividades han sido entretenidas?	95,00%	5,00%
¿Piensas que estas actividades te ayudan a comprender los contenidos?	89,00%	11,00%
¿Crees que recuerdas mejor y puedes aprender más efectivamente analizando y debatiendo información en clase con los compañeros que siguiendo los métodos de estudio habituales?	91,00%	9,00%

Fuente: Doñate y Ferrete (2019)

4.1.2. Investigaciones con muestra de edad superior

- **Molina y Salmerón (2020)**

La empatía como elemento para la adquisición de pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo, de Molina y Salmerón (2020), tiene como objetivo general analizar el nivel de perspectiva histórica alcanzado por los alumnos a través de una actividad en

torno a la empatía histórica. Sus objetivos específicos tratan de clarificar si, a través de esta actividad el alumnado entiende la función cívica y social de la disciplina, conocer el nivel de empatía histórica desarrollado y comprobar si facilita la adquisición de contenidos históricos (Molina y Salmerón, 2020).

La muestra utilizada está constituida por un grupo de alumnos de 2º de Bachillerato compuestos por 18 mujeres y 11 hombres ¹².

La actividad propuesta por Molina y Salmerón (2020) consiste en la elaboración de una narrativa en la que se cuenta en primera persona la vida de un personaje con un perfil previamente asignado. Se trata de hombres y mujeres que, respetando el género del alumno, son susceptibles de apoyar al bando republicano o a los sublevados durante la Guerra Civil española. La narración debe abarcar el periodo temporal comprendido entre el estallido de la Guerra Civil y el fin del franquismo (1936-1975).

Siguiendo una rúbrica para medir el nivel de empatía histórica contextualizada, los resultados de la investigación se sintetizan en la tabla 6 (Molina y Salmerón, 2020, p. 139).

Tabla 6

Muestreo de los niveles que han adquirido cada uno de los distintos relatos

Nivel	Código	Total	Porcentaje
Nivel Alto	5 13 16 18 25 27 28	7	25%
Nivel Medio	3 4 7 8 9 10 11 12 15 19 20 23 24 29	14	50%
Nivel Bajo	21 22 26 30 32	5	18%
Nivel Insuficiente	14, 17	2	7%

Fuente: Molina y Salmerón (2020)

En la investigación, Molina y Salmerón (2020) utilizan como herramienta para conocer la percepción de los alumnos acerca de la experiencia, un cuestionario tipo Likert de cinco elementos en torno a veinte cuestiones. Estas cuestiones se plantean en base a siete criterios generales. Uno de dichos criterios es precisamente medir la actividad como elemento motivacional para el estudio de la asignatura.

Se reproducen en la tabla 7 los resultados obtenidos de la parte del cuestionario destinada a responder a la motivación generada por la actividad (Molina y Salmerón, 2020, p. 141).

¹² Si bien en este caso la muestra es diferente a la que va dirigida nuestra propuesta didáctica, consideramos que los resultados aportados pueden resultar relevantes para esta investigación, si bien en la discusión estableceremos las diferencias esperadas al tratarse de alumnos con un nivel madurativo superior.

Tabla 7

Resultados del cuestionario de opinión (a. Totalmente en desacuerdo; b. En desacuerdo; c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; d. De acuerdo; e. Totalmente de acuerdo)

Preguntas	a	b	c	d	e
4. El juego ha conseguido despertar mi interés por la Guerra Civil española y el Franquismo	0	0	4	13	12
5. Este trabajo ha conseguido motivarme y aumentar mi interés por la Guerra Civil y el Franquismo	1	2	7	12	7
6. Haciendo mi trabajo he descubierto y aprendido cosas que no hubiera aprendido en clase o a través de los apuntes	0	0	3	12	14
7. El juego ha sido motivador	0	1	12	13	3
8. Recomiendo esta actividad para los alumnos del próximo año.	1	4	5	8	11

Fuente: Molina y Salmerón (2020)

- **Carril, Sánchez y Miguel (2018)**

En *Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria*, (Carril, Sánchez y Miguel, 2018) la muestra objeto de estudio se distancia significativamente en edad de la de esta propuesta, al realizarse a estudiantes del Grado de Magisterio. Por otra parte, la investigación se propone un objetivo más encaminado a conocer los valores de empatía desde la perspectiva psicológica, y estudiando las posibles diferencias de género que existen, según otras investigaciones, en la capacidad empática entre hombres y mujeres.

En la proyección de resultados, nos centramos en el segundo objetivo enunciado por los autores, que pretende “analizar la capacidad para adoptar perspectiva histórica a través de la interpretación de un contexto histórico y del rol desempeñado por uno de sus principales personajes” (Carril, Sánchez y Miguel, 2018, p.222).

En esta investigación la actividad de empatía histórica propuesta consiste en un trabajo sobre el primer ministro del Reino Unido, Arthur Neville Chamberlain, y su política de apaciguamiento en los años previos al estallido de la II Guerra Mundial, que es una adaptación de un trabajo anterior realizado por Stuart Foster (1999) (Carril, Sánchez y Miguel, 2018). A través del estudio previo del contexto histórico y el análisis de fuentes documentales, los discentes deben elaborar argumentos sobre la figura de Chamberlain y su política.

La muestra está compuesta por 119 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la que 75 son mujeres y 44 son hombres. Los resultados acerca del nivel de empatía alcanzada se muestran en la tabla 8, en la que los autores tienen en cuenta la diferencia de género (Carril, Sánchez y Miguel, 2018, p. 225).

Tabla 8

Procesamiento de casos: perspectiva histórica y género.

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

Fuente: Carril, Sánchez y Miguel (2018)

4.1.3. Investigaciones con muestra de edad inferior

- **Guillén (2016)**

En 2016, Guillén publica *Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria*. En palabras del propio autor, la intención de la experiencia didáctica es “ofrecer una alternativa al sistema memorístico-repetitivo tradicional y que los alumnos se introdujeran lo máximo posible en el contexto histórico estudiado” (Guillén, 2016, p. 5). Para cumplir dichos objetivos, la actividad se centra en el estudio de casos que pueden resultar representativos de la situación que podría vivirse en la España del siglo XVI. La muestra está compuesta en esta ocasión por un grupo de 28 alumnos de 2º de ESO.

La actividad consiste en cuestionarios a los que alumnos y alumnas tienen que responder a partir de diversos materiales. La intención es que los docentes comprendan diferentes “dimensiones” de la vida en el siglo XVI a través de la reflexión. Los resultados que ofrece esta experiencia están categorizados en función de las dimensiones establecidos por el autor sobre el siglo XVI.

En las siguientes tablas (tabla 9 a y 9 b) se expresan los 4 niveles de empatía categorizadas distinguiendo en dos grupos de respuestas en función del número de dimensiones que los alumnos y alumnas utilizan en las mismas (Guillén, 2016, p.17-18).

Tabla 9

Nivel de inmersión alcanzado

Tabla 9 a:

Niveles de inmersión alcanzado entre respuestas A y B <i>Para responder podían hacer referencia hasta cuatro dimensiones contextuales: falta de imágenes, registros rudimentarios y fronteras poco vigiladas</i>	N.º de alumnos que lo alcanzan
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

0	Responde ambas preguntas sin hacer alusión a ninguna de las dimensiones trabajadas	3
1	Utiliza una única dimensión del contexto entre las dos preguntas planteadas.	11
2	Es capaz de ver varias dimensiones, pero son menos complejas -comunicaciones lentas y fronteras poco vigiladas-. Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	3
3	Es capaz de ver varias dimensiones y, además, son las más complejas -falta de registros y falta de imágenes-. Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	7
4	Es capaz de ver varias dimensiones y además las relaciona, es decir, obtiene a partir de ellas una visión de conjunto.	3

Tabla 9 b:

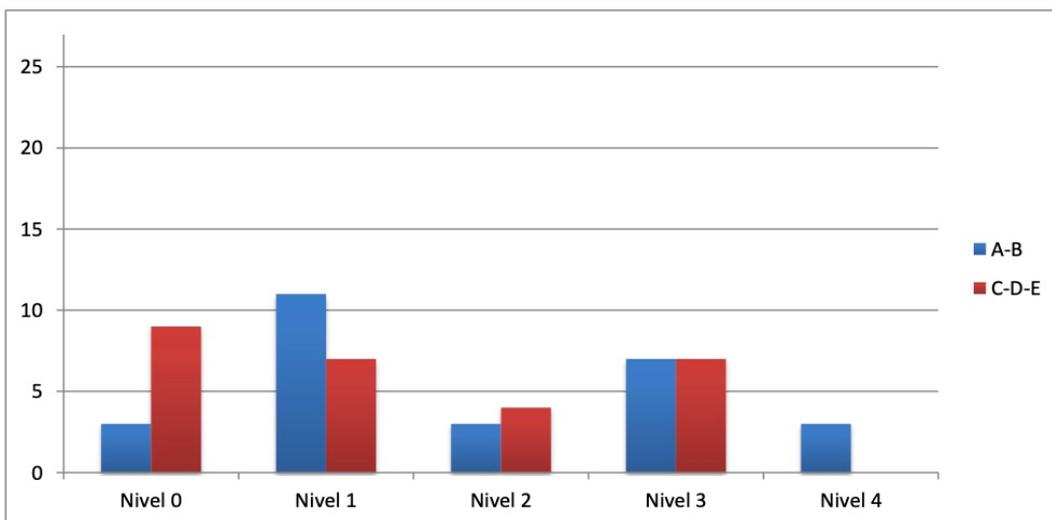
Niveles de inmersión alcanzado entre respuestas C, D y E		N.º de alumnos que lo alcanzan
<i>Para responder podían hacer referencia hasta a tres dimensiones contextuales: fuerzas de represión débiles, necesidad de hombres en el ejército y escasa profesionalidad en las tropas reales</i>		
0	Responde ambas preguntas sin hacer alusión a ninguna de las dimensiones trabajadas	9
1	Utiliza una única dimensión del contexto entre las dos preguntas planteadas.	7
2	Es capaz de ver varias dimensiones, pero son menos complejas -comunicaciones lentas y fronteras poco vigiladas-. Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	4
3	Es capaz de ver varias dimensiones y, además, son las más complejas -falta de registros y falta de imágenes-. Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	7
4	Es capaz de ver varias dimensiones y además las relaciona, es decir, obtiene a partir de ellas una visión de conjunto.	0

Fuente: Guillén (2016)

En la figura 3 se correlacionan los niveles de empatía alcanzados por los alumnos en las dos categorías de respuestas.

Figura 3

Correlación de niveles de empatía en categorías de respuestas



Fuente: Guillén (2016)

- **Sáiz (2013)**

En *Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO*, Sáiz (2013) pone en práctica una actividad ambientada en la conquista cristiana de la Valencia musulmana en el siglo XIII. La experiencia consiste en la elaboración de una narrativa en primera persona de un personaje imaginario que estuviera implicado en la conquista a partir de unos perfiles elaborados por el investigador. La finalidad del autor es construir una historia social que permita desterrar los tópicos sobre la construcción del estado nacional en la Edad Media y que permita pensar históricamente (Sáiz, 2013). El objetivo principal es investigar el desarrollo de las habilidades de empatía histórica y el tratamiento de la temporalidad y, dilucidar qué competencias de pensamiento histórico manifiestan los estudiantes.

La muestra de la investigación está constituida por 50 alumnos procedentes de dos grupos de 2º de ESO y de edad comprendida entre los 13 y 14 años. Los resultados acerca del nivel de empatía alcanzado han sido depurados por el autor, de forma que sólo se analizan aquellos relatos que parten de una temporalización adecuada, reduciendo en este caso la muestra a treinta y siete. Dichos resultados quedan recogidos en la tabla 10 (Sáiz, 2013, p. 11).

Tabla 10

Niveles de comprensión histórica apreciables en las redacciones con una contextualización temporal adecuada (n=37)

Nivel 1. Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos.	8
Nivel 2. Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial).	15
Nivel 3. Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio, aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple).	6
Nivel 4. Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada).	7

Fuente: Sáiz (2013)

- **Calderón y Arias (2017)**

En su investigación de 2017 *El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica*, Calderón y Arias se proponen analizar “la imagen que tiene el alumnado de 5º de educación primaria sobre la llegada de Colón a América y su capacidad analítica

en términos de perspectiva histórica” (Calderón y Arias, 2017, p. 39). Los autores tienen como objetivo dilucidar si es posible en este nivel educativo introducir elementos del pensamiento histórico. El instrumento utilizado en la investigación, al igual que en esta propuesta didáctica, es la elaboración de una “hoja de diario” en la que se tiene que narrar la llegada de Colón a América desde el punto de vista de la población nativa. La muestra de la investigación está constituida por 98 alumnos y alumnas pertenecientes a cinco grupos de 5º de primaria.

Los resultados acerca de los niveles de empatía histórica alcanzada por los discentes, queda reflejado en la tabla 11 (Calderón y Arias, 2017, p. 45).

Tabla 11

Frecuencia del nivel de perspectiva de los alumnos

Tipo de perspectiva	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1. Perspectiva nula	17	17,3
Nivel 2. Perspectiva baja	42	42,9
Nivel 3. Perspectiva media	12	12,2
Nivel 4. Perspectiva histórica	27	27,6

Fuente: Calderón y Arias (2017)

Como se puede apreciar, las investigaciones recientes acerca de la empatía histórica y su posible relación con la motivación por el estudio de la Historia, si bien no son abundantes, presentan una considerable variedad y amplitud. Los resultados proyectados se encuentran íntimamente ligados a los objetivos generales de esta investigación, lo que nos permitirá en los siguientes capítulos proceder a la discusión de los mismos y establecer las respectivas conclusiones.

5. DISCUSIÓN

La puesta en práctica de los postulados del pensamiento histórico en las aulas y, especialmente, las actividades basadas en la empatía histórica, pueden constituir, a la luz de los resultados proyectados, una respuesta adecuada a la consecución de los objetivos actuales de la Educación Secundaria. Es bastante común considerar que la Historia contribuye de forma predominante a la competencia social y cívica. En este sentido se podría encontrar aquella Historia enseñada a través de una metodología tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y donde el uso de la memoria adquiere un papel protagonista. Por el contrario, la puesta en práctica del pensamiento histórico y las actividades relacionadas con la empatía permiten una mayor diversificación en el aprendizaje competencial a la vez que puede generar una mayor motivación en el alumnado para el estudio de la Historia.

5.1. Empatía y motivación

Los resultados presentados en el capítulo anterior permiten un acercamiento a los resultados que se podrían haber obtenido con esta propuesta didáctica. El objetivo general de este trabajo era considerar una opción para aumentar la motivación del alumnado de 4º de ESO por el estudio de la Historia. En relación a este objetivo, los resultados presentados en las investigaciones con muestra coincidente, no resultan uniformes.

Molina y Egea (2018) señalan la existencia de una gran disparidad entre el alumnado a la hora de medir la motivación generada por la actividad. Estos autores relacionan dos aspectos básicos de la investigación, al establecer que los alumnos más motivados por la actividad son al mismo tiempo aquellos que alcanzan un mayor nivel de empatía. La motivación consigue que los alumnos y alumnas se impliquen activamente en la actividad, utilicen un mayor número de las fuentes propuestas por el profesor para elaborar sus relatos y, como resultado, el nivel de empatía aumenta. Estos autores también señalan la importancia que cobra la temática elegida para las actividades empáticas a la hora de generar motivación.

Teniendo en cuenta las dimensiones cognitivas y emocionales que conlleva la empatía histórica (Davis, 2001), el hecho de seleccionar una temática cercana y sorprendente, requisito fundamental para el éxito de las actividades empáticas (Domínguez, 2015), no constituye a nivel general un elemento motivador, ya que una parte de la muestra no parece sentirse motivada por la actividad. Por su parte, la

investigación de Doñate y Ferrete (2019), destaca el aspecto motivacional de la empatía al constatar la implicación del alumnado en la actividad. Ejemplo de dicha implicación son las preguntas constantes, la formulación de teorías y la participación activa en las actividades planteadas. Los resultados obtenidos a partir del cuestionario de satisfacción empleado por las investigadoras también resultan bastante concluyentes: a un 82% de los encuestados les gustaría repetir este tipo de actividades y a un 95% las actividades realizadas les resultan entretenidas.

Los resultados de los estudios con muestra de edad diferente a la de este estudio constatan de igual manera el efecto motivador de las actividades de empatía histórica. En el caso de alumnos de 2º de Bachillerato, muestra de la investigación de Molina y Salmerón (2020), el cuestionario de satisfacción arroja resultados elocuentes que parecen estar en la línea de lo señalado por Molina y Egea (2018). En este caso, al ser preguntados directamente por el efecto motivador, dieciséis de los veintinueve alumnos encuestados consideran estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. Las impresiones de Guillén (2016) al respecto de la motivación generada en alumnos de 2º de ESO se aproximan también a la evidencia de que el interés de los alumnos mejora notablemente ya que, algunos de los que en sesiones anteriores no prestaban mucha atención, se mostraron muy implicados con la actividad.

El hecho de apartarse de la tradicional clase magistral y hacer partícipes a los alumnos en la construcción de la Historia, convirtiendo las sesiones en un “laboratorio” tiene por lo tanto un efecto motivador.

5.2 Empatía y adquisición de competencias históricas

Analizar el nivel de empatía histórica alcanzado por los alumnos y alumnas en las actividades propuestas por los investigadores, constituye uno de los objetivos generales de las investigaciones analizadas cuyos resultados han sido proyectados, al ser también objetivo de esta investigación.

De entre los niveles de empatía enunciados en el marco teórico, encontramos disparidad en cuanto a los alcanzados por los alumnos, dependiendo, fundamentalmente de la edad madurativa de la muestra. El peso que tiene en el alumnado la experiencia de la Historia que han aprendido desde los inicios de su ciclo formativo, también puede resultar relevante a la hora de ser capaces de empatizar históricamente.

En los alumnos de 5º de primaria, que constituyen la muestra de la investigación de Calderón y Arias (2017), predomina una empatía presentista y experiencial, si bien

los autores señalan la inexistencia a estas edades de estereotipos históricos, con lo que un cambio en la metodología didáctica implementada en estos niveles podría permitir a futuro una mejora en los conocimientos históricos de los alumnos que vaya más allá del discurso histórico tradicional.

Los alumnos de 2º de ESO analizados por Guillén (2016) tienen enormes dificultades “para escapar del sistema tradicional e intentar pensar en lugar de memorizar” (p. 2). En general se trata de una empatía presentista, con una tendencia a mezclar pasado y presente sin llegar a diferenciarlos y, por lo tanto, realizan interpretaciones históricas descontextualizadas. Resultados similares son los obtenidos por Saíz (2013), donde la mayor parte de alumnos alcanzan un nivel de empatía histórica nulo o bajo, cuyas características generales son la escasa comprensión histórica y los referentes del presente.

El nivel de empatía aumenta a la par que la edad de la muestra. En la investigación de Molina y Egea (2018), a pesar de las limitaciones impuestas por el escaso número de participantes, un 24% de los alumnos de 4º de ESO alcanzan el nivel más alto de empatía. En su conjunto, más de la mitad de los estudiantes se sitúan en niveles de empatía media/alta, lo que constituye, a juicio de los autores, resultados satisfactorios que están relacionados con la correcta comprensión de la actividad y una clara explicación de conceptos históricos de forma previa a su puesta en práctica.

En la investigación de Molina y Salmerón (2020), un 75% de los alumnos alcanzan niveles de empatía media/alta, si bien únicamente 7 de los 29 alumnos que componen la muestra alcanzan el nivel más alto. Las razones por las que los niveles de empatía alcanzada son limitados se deben, según los autores, a la idiosincrasia del curso en que se puso en práctica la actividad, un segundo de bachillerato, muy habituado al estudio memorístico de la Historia en el que predominan

los conceptos de primer orden, los contenidos cerrados y los exámenes memorísticos de preparación para la EBAU, dando lugar a la consecuente ausencia de experiencia en las competencias históricas, con las consecuencias cívicas que esto conlleva (Molina y Salmerón, 2020. p. 148).

En el caso de alumnos universitarios, el estudio de Carril, Sánchez y Merino (2018), la muestra llega en su mayoría a los dos niveles superiores de empatía, aunque sólo un 19,3% alcanza el nivel más alto, caracterizada por argumentaciones que marcan una clara distancia entre la perspectiva actual y la del pasado (Wineburg,

2013). Como cabría esperar, al tratarse de alumnos en edad universitaria, se percibe una mayor habilidad para el tratamiento de las fuentes históricas y su correcta contextualización. A la vista de los resultados presentados en las investigaciones, y atendiendo al factor relativo a la edad madurativa de los alumnos, los resultados esperados para esta propuesta didáctica se situarían en la línea establecida por Molina y Salmerón (2020), siendo aproximadamente un 75% del alumnado el que se situaría en niveles de empatía media/alta. Un escaso número llegaría al nivel más alto y siguen existiendo un número notable de alumnos incapaces de contextualizar los acontecimientos históricos, aplicando al pasado las características del presente.

Como señalan los distintos autores consultados (Molina y Egea, 2018; Molina y Salmerón, 2020), son numerosos los factores que pueden incidir de forma directa en el desarrollo de una actividad de estas características (características socioeconómicas del alumnado, metodologías implementadas en la formación previa de los discentes, nivel formativo en el que se pone en práctica, etc.). Quizás el más importante es la elección de un tema que despierte el interés y la sorpresa y, desde esta perspectiva, el convencimiento de la necesidad de la pervivencia de la memoria de quizás, uno de los hechos más trágicos de la Historia de la humanidad, lo que desencadena el planteamiento de la propuesta desarrollada en estas páginas.

5.3. Análisis DAFO de la propuesta

A pesar de no haber puesto en práctica esta propuesta didáctica innovadora, el análisis y discusión de los resultados obtenidos en investigaciones que abordan temática similar y las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas, permiten esbozar un análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y debilidades.

Figura 4

Análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades

DAFO	
DEBILIDADES	AMENAZAS
-Escasez de tiempo para la implantación. -Requiere trabajo extraescolar para el alumno. -Posible confusión entre empatía y afinidad de sentimientos por los estudiantes.	-Estereotipos previos de los estudiantes. -Escasa formación previa de los alumnos en pensamiento histórico. -Requiere un alumnado con actitud receptiva.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
-Actividad innovadora para los estudiantes. -Adaptación al currículo. -Evita un aprendizaje superficial. -Contribución a las competencias.	-Generar motivación. -Mostrar la utilidad de la Historia. -Fomentar la actividad investigadora. -Aplicación de otras metodologías activas.

Fuente: Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

La hipótesis inicial de este trabajo es que los alumnos de 4º de ESO sienten desmotivación por el estudio de la Historia debido, principalmente, al mantenimiento casi generalizado en las aulas de una metodología tradicional basada en el estudio memorístico. A través de la empatía histórica, la propuesta tiene como objetivo general la motivación, y como uno de sus objetivos específicos medir el nivel de empatía alcanzado, lo que nos permitiría comprobar la adquisición de competencias históricas a través de este tipo de actividades didácticas.

Motivar a los alumnos a través de propuestas innovadoras como la desarrollada en estas páginas es posible, como corrobora la literatura científica (Kohlmeier, 2006; Pizarro y Cruz, 2014; Doñate y Ferrete, 2019). Llevar a las aulas los postulados del pensamiento históricos a través de actividades didácticas basadas en la empatía histórica constituye un elemento motivador al apartar a los alumnos de las rutinarias clases magistrales (Guillén, 2016; Apaolaza y Etxeberría, 2019). Las sesiones se transforman así en un “laboratorio de historia” (Prats y Santacana, 2011), lo que significa convertir a los alumnos y alumnas en pequeños historiadores que analizan e interpretan fuentes de diversa índole, crean sus propias narrativas y ponen en su contexto histórico los conceptos aprendidos. La empatía, a través de su vertiente emocional (Davison, 2012; Endacott y Brooks, 2013) conecta a los alumnos con los protagonistas del pasado. Como señala la literatura científica (Sáiz, 2013; Guillen, 2016; Molina y Salmerón, 2018; Doñate y Ferrete, 2019), para que estas actividades se conviertan en un elemento motivador, es esencial la labor del profesor, tanto en la elección del tema, como en la selección de los materiales proporcionados y la correcta planificación de la actividad.

A través de la empatía histórica se amplía considerablemente la adquisición de competencias históricas (Molina y Egea, 2018;) y, tal y como requiere la educación del siglo XXI, se impacta directamente sobre los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Como señalan Calderón y Arias (2017), sería conveniente llevar por lo tanto el pensamiento histórico a las aulas de forma temprana, para evitar, en el devenir de la formación de los estudiantes, una Historia estereotipada en sus contenidos y concebida como ciencia inútil, carente de significado y sin utilidad práctica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-459.
- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Akal.
- Apaolaza, D. y Etxeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34, (1), 29-40.
- Ashby, R. y Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En Portal, CH. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. Taylor & Francis Group.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesion, H. (1990). *Psicología Educativa*. Trillas.
- Barton, K. C. (2008). Research on Students. Ideas about history. En Levstik, L. S. y Tyson, C. (Eds.). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Benítez, C., Gonda, D., y Pereira, C. (2018). La historia desde la perspectiva de los alumnos del Bachillerato Diversificado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1, (2), 16-19.
- Bosman, C; Gerard, F. M. y Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck Superieur.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (Edit.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carril, T., Sánchez, M. y Miguel, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47, (2), 221-228. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.221-228>.
- Cruz, P. y Pizarro, F. (2014). Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clio, History and History teaching*, 40.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Routledge.
- Davison, M. (2012). *It is Really Hard Being in Their Shoes: Developing Historical Empathy in Secondary School Students* (Tesis doctoral). University of Auckland.

- Decreto 220/2015. *Por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 203. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2015/9/2/220/dof/spa/html>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao.
- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60. DOI: 10.7203/DCES.36.12993.
- Enciclopedia del Holocausto. (s.f.). *United States Holocaust Memorial Museum*. <https://encyclopedia.ushmm.org/es>
- 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.
- Fernández, A. S. (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.
- Franco, M. G. (2017). ¿Qué imagen tiene el alumnado de secundaria de una monarquía del siglo XVI? Sus conocimientos previos detectados a partir de una experiencia de empatía histórica. En Martínez, R., García, R., y García, C. R. (Editores). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, 658-665. Universidad de Córdoba.
- Gómez, C. J. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. DOI: 10.18239/vdhv0i6.276
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6, (11), 05–27. DOI: 10.5965/2175180306112014005.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 5, 21-30.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En Ávila, R., Borghi, B. y Mattozzi, I. (Eds.), *La educación de*

- la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa", 283-290. Pátron.*
- Guillen, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42. <http://clio.rediris.es/n42/articulos/guillen2016.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). *Abandono temprano de la educación formación de personas de 18 a 24 años*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=12543&L=0>
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34, (1), 34-57.
- Lahera, D. y Pérez, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9, (1), 129-154. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655768524006/html/>
- Lee, P. (2005). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5, (1), 9-40.
- Lee, P. y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En Davis, O.L.; Yeager, E. A. y Foster, S. J. (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield.
- Ley Orgánica 1/1990. *De ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado 238. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006. *De Educación*. Boletín Oficial del Estado 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013. *Para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020. *Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clio & Asociados*, 14, 9-33. DOI: 10.14409/cya.v1i14.1673
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 2, 273-285.
- Massto, I., Dorio, I. y Sabariego, M (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Ed.). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

- Merchán, J. y Duarte, O. (2014). Los grupos de innovación en la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato: innovación, cambio y continuidad. En Martínez, N. (coord.), *La Historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, 53-74. Nau Libres.
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33, (1), 1-22.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2019). Concepciones del profesorado sobre el papel de la enseñanza de la historia en la formación de identidades colectivas. En Delgado, A. y Rivera, A., (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional*, 43- 55. Comares.
- Molina, S. y Salmerón, A. (2020). 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. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 129- 153.
- Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío, History and History teaching*, 45.
- Pérez, R. M. A. (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.
- Pizarro, F. y Cruz, P. (2014). Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío. History and History teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/LosalumnossoldadosdelaPrimeraGuerraMundial.pdf>.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En Sanz, P., Molero, J.M. y Rodríguez, D. (Eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Milenio.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente. En Prats, J. (Coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*, 51-66. Grao.

- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*, 67-87. Grao.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J., Gómez, C. J., y López, R. V. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 5, (1), 16-30.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos veinticinco años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serrano, J. S. (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.
- Torrado, M. (2004). Estudios de Encuesta. En Bisquerra, R. (Ed.). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Unesco. (s.f.). *Día Internacional de conmemoración del Holocausto*. <https://es.unesco.org/commemorations/holocaustremembranceday>
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40, (3), 331-337.
https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools
- Zarza, O. (2009). Aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 18.

8. ANEXOS

ANEXO I: Diario de observación

Alumno/a:		
Curso:	Grupo:	

SESIÓN 1			FECHA:
INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Asistencia			
Tareas			
Participación			
SESIÓN 2			FECHA:
INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Asistencia			
Tareas			
Participación			
SESIÓN 3			FECHA:
INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Asistencia			
Tareas			
Participación			
SESIÓN 4			FECHA:
INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Asistencia			
Tareas			
Participación			

ANEXO II: Cuestionario de motivación

ITEMS	1	2	3	4	5
1. Me gusta estudiar Historia.					
2. La Historia es una asignatura aburrida.					
3. Saber Historia es importante para mi formación académica.					
4. Estudiar Historia es útil para entender el mundo en el que vivo.					
5. Olvido con facilidad lo que aprendo en clase de Historia.					
6. Estudiar Historia consiste en memorizar acontecimientos.					
7. Saber Historia sólo sirve para tener cultura.					
8. Estudiar Historia no tiene utilidad práctica.					
9. Las clases de Historia despiertan mi curiosidad por el pasado.					
10. Teniendo la Wikipedia no necesito estudiar Historia.					

LEYENDA:

- 1 Totalmente de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Totalmente en desacuerdo

ANEXO III: Testimonios de supervivientes del Holocausto

JACOB DRACHMAN

<https://www.youtube.com/watch?v=4i09Hh2Tjus>

ANETTE CABELLI

<https://www.youtube.com/watch?v=5wARr5YcOe8>

ANA CZISZLER

<https://www.youtube.com/watch?v=NWpA7v02edI>

FRIDA GOLDBERG DE GUTREIMAN

<https://www.youtube.com/watch?v=dbA-8YSmdzI>

CILLY REINES

https://www.youtube.com/watch?v=6Ynk_I7GmLA

HIRZ LITMANOWICZ

<https://www.youtube.com/watch?v=z6R095bHPDg>

FRANCISCO WICHTER

<https://www.youtube.com/watch?v=rh4mp0nJwTY>

NUSIA WACHER

https://www.youtube.com/watch?v=1FUj3__tkAE

CHARLOTTE DE GRUNBERG

<https://www.youtube.com/watch?v=FkVQFIWs8x4&t=791s>

MAX WAGNER

<https://www.youtube.com/watch?v=xwns2HMsvb8>

LIZA ZAJAC

<https://www.youtube.com/watch?v=8t0JObn9I6Y>

STELLA FEIGIN

<https://www.youtube.com/watch?v=xedw7iVaHOI>

REGINA ENDELBERG

<https://www.youtube.com/watch?v=5j8zK1mGsPM>

JACK DESPERAK

<https://www.youtube.com/watch?v=Z4cjodEjnp0>

PETER KATZ

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

JAIME SEGAL

<https://www.youtube.com/watch?v=qKrbI20dkJ8>

ANEXO IV: Banco de imágenes.

1. Vida cotidiana de los judíos antes de las medidas antisemitas



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/anne-frank-with-her-mother-and-sister>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/daniel-and-laura-schwarzwald>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/first-day-of-school-1>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/two-german-jewish-families-at-a-gathering>

2. Medidas antisemitas



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/antisemitic-graffiti-on-the-window-of-a-jewish-owned-store>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/excluding-jews-from-a-playground>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/sa-men-with-banners-during-the-anti-jewish-boycott>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/entrance-to-the-warsaw-ghetto>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/jewish-family-wearing-stars-of-david-in-berlin>

3. Campos de concentración



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/hungarian-jews-at-auschwitz-birkenau>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/arrival-at-sachsenhausen>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/women-survivors-at-auschwitz>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/dr-fritz-klein-stands-among-corpse-in-a-mass-grave>



<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/former-prisoners-of-the-little-camp-in-buchenwald>

ANEXO V: Instrucciones para la actividad.

REVIVIR EL HOLOCAUSTO

Una vez vistos en clase los contenidos referentes a la Segunda Guerra Mundial, vamos a poner en práctica una actividad complementaria centrada en los terribles hechos del exterminio judío. Para comprender el significado del Holocausto nos vamos a poner en la piel de las personas que lo vivieron. Esto significa que trataremos de situarnos en su tiempo histórico y sus circunstancias y contar su historia.

La actividad consiste en elaborar el testimonio de un judío superviviente de un campo de concentración nazi a través de un documento escrito. Debéis por tanto inventar la vida de una persona de la cual tenéis que elegir su sexo, su fecha de nacimiento, su nombre, su familia, el lugar en que vivía, su profesión, etc. Tenéis que elegir el campo de concentración donde acabó, cómo o en qué circunstancias salió de allí y dónde y cómo desarrolló su vida hasta el momento en que escribe el testimonio. Es por tanto una narración en primera persona. Acerca de partes puede tener la narración, podéis consultar el siguiente enlace web:
<https://concepto.de/relato-historico/>

Para elaborar el testimonio vamos a utilizar diversas fuentes históricas y materiales de consulta.

En **CLASE** veremos una serie de testimonios reales de supervivientes del Holocausto para que os puedan servir de inspiración. También visualizaremos y comentaremos una serie de fotos de la época para que podáis ver cómo era la vida de los judíos en Europa antes y durante la época nazi y también cómo era la vida en los campos de concentración. Como apoyo, veremos también en clase un documental sobre un campo de concentración. Como material de consulta En **CASA** dispondréis de una serie de artículos de la página web “Enciclopedia del Holocausto”, donde os podréis documentar acerca del nazismo y el Holocausto. También podéis utilizar el libro de texto. Pero recordad: **queda terminantemente prohibido copiar de forma literal desde ninguno de los materiales utilizados.**

Tenéis que entregar un documento en formato WORD o PDF de entre una y dos caras A4. La fuente debe ser ARIAL 12 puntos con interlineado sencillo y separación de párrafos de 6 puntos.

Finalmente, tendréis que interiorizar el personaje creado y su historia y exponer a la clase vuestro trabajo, poniéndoos en la piel del personaje y contando vuestra narración a los compañeros como si de una dramatización teatral se tratara. Para realizar vuestra exposición contaréis con un tiempo establecido entre 5 y 8 minutos.

Disponéis de dos semanas para entregar la actividad escrita. La rúbrica de evaluación está adjunta a este documento, para que podáis ver de forma precisa de qué forma se os va a valorar cada una de las partes que conforman la actividad.

ANEXO VI: Cuestionario de satisfacción.

FINALIDAD	PREGUNTAS	A	B	C	D	E
MEDIR MOTIVACIÓN	1. La actividad ha conseguido despertar mi interés por la Segunda Guerra Mundial.					
	2. Este trabajo ha conseguido motivarme y aumentar mi interés por la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.					
	3. Haciendo mi trabajo he descubierto y aprendido cosas que no hubiera aprendido en clase o a través de los apuntes.					
	4. La actividad ha sido motivadora.					
	5. Recomiendo esta actividad para alumnos del próximo año.					
MEDIR FORMACIÓN	6.. Tras haber realizado la práctica me resulta más fácil estudiar para el examen.					
	6. La actividad ha sido útil para mi formación en Historia.					
	7. Pienso que con este tipo de actividades puedo aprender más historia que con las clases clásicas.					
	8. La actividad me ha hecho plantearme cuestiones que no me habría planteado siguiendo el curso normal de clase.					
FINALIDAD EMPÁTICA	9. He conseguido ponerme en la piel de mi personaje.					
	10. He podido desarrollar habilidades de investigador y de historiador para construir mi relato.					
	11. Ha sido una experiencia innovadora.					

LEYENDA:

- 1 Totalmente de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Totalmente en desacuerdo)

Fuente: Adaptado de Molina y Salmerón (2020)

ANEXO VII: Rúbrica de Evaluación.

RUBRICA EVALUACIÓN: REVIVIR EL HOLOCAUSTO					
CRITERIO	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	INSUFICIENTE	VALOR
CONTEXTO HISTÓRICO	Describe con detalle numerosos hechos históricos que afectan a su personaje.	Describe algunos hechos históricos y los aplica al personaje.	Las referencias a hechos históricos que afectan al personaje son escasas.	No se describen hechos históricos que afectan al personaje.	40%
ELEMENTOS DEL RELATO	El relato describe con todo detalle al personaje, su vida cotidiana y los lugares en que tienen lugar los hechos sin anacronismos. El relato es verosímil con la realidad que pudo vivir el personaje.	El relato describe con detalle al personaje, su vida y los lugares, pero se perciben algún elemento descontextualizado. El relato es bastante verosímil.	El relato contiene las características más importantes, pero se echan en falta algunos aspectos necesarios y hay anacronismos. Es verosímil en su mayor parte.	El relato no contiene elementos suficientes para la descripción del personaje. Carece de verosimilitud.	25%
ESTRUCTURA	La narración se desarrolla de forma perfectamente estructurada, conteniendo todos los elementos de un relato histórico a modo de testimonio.	La narración tiene una estructura clara y bien desarrollada, aunque falta algún elemento esencial de lo que podría ser un testimonio.	La narración se desarrolla a través de una estructura, pero faltan elementos importantes.	La narración carece de una estructura lógica que no permite entender en su totalidad el testimonio aportado.	15%
EXPRESIÓN Y ORTOGRAFÍA	No contiene ninguna falta de ortografía. Los párrafos están bien cohesionados y las formas verbales son precisas para situarse en el tiempo histórico en que se sitúa cada momento del relato.	Tiene una falta de ortografía. Los párrafos están cohesionados y las formas verbales, salvo alguna pequeña excepción se utilizan correctamente.	Tiene dos faltas de ortografía. Los párrafos están enlazados, pero se hay cierta desconexión. Hay algunos errores en las formas verbales utilizadas.	Tiene más de dos faltas de ortografía. Los párrafos no se enlazan de forma precisa. Las formas verbales utilizadas no se corresponden con lo narrado.	10%
EXPOSICIÓN ORAL	La exposición se desarrolla en el tiempo estipulado sin necesitar apoyo de material escrito. El testimonio oral es completamente verosímil,	La exposición se desarrolla en el tiempo estipulado. Utiliza material de apoyo ocasionalmente. La verosimilitud del testimonio oral es muy alta.	Se ajusta bastante al tiempo estipulado. Utiliza en bastantes ocasiones material de apoyo para seguir con el testimonio. El testimonio oral es creíble.	No hay control del tiempo. Es incapaz de seguir la exposición sin apoyo constante de material adicional. El testimonio oral no es creíble.	10%