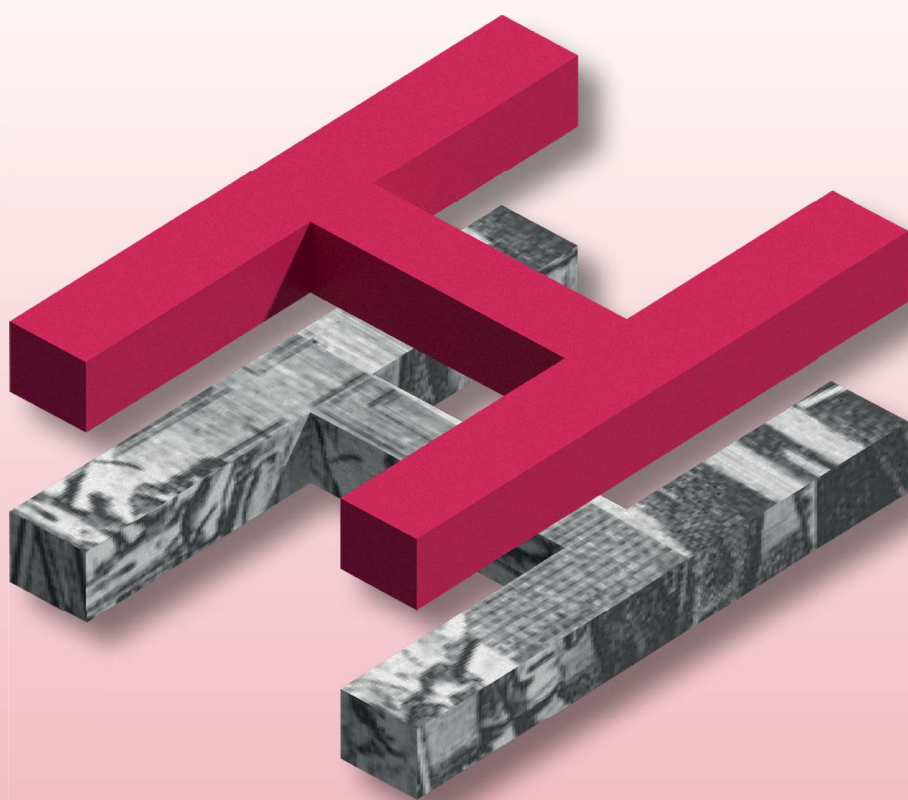


Pedro Miralles Sánchez
Raquel Sánchez Ibáñez
Juan Ramón Moreno Vera
(Eds.)

Aprender historia en el siglo XXI

Competencias para la conciencia
y el pensamiento histórico



Título: *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*

Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Primera edición: marzo de 2024

© Pedro Miralles Sánchez, Raquel Sánchez Ibáñez, Juan Ramón Moreno Vera (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-09-7

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| Competencias en conciencia y pensamiento histórico para la sociedad del siglo XXI..... | 7 |
| 1. Convulsión internacional en el período de entreguerras: un enfoque desde el pensamiento histórico . | 8 |
| 2. Formación en competencias de pensamiento histórico del alumnado del MUPES mediante una experiencia formativa con fuentes locales | 18 |
| 3. El patrimonio cultural entre el profesorado en formación de Educación Infantil y Primaria: los itinerarios didácticos como recurso en la educación histórica..... | 29 |
| 4. Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas..... | 38 |
| 5. Niveles de pensamiento histórico en narrativas de futuros docentes españoles y mexicanos de educación secundaria | 51 |
| 6. Memoria y pensamiento histórico. Desarrollo de habilidades para el entendimiento del pasado reciente colombiano..... | 61 |
| 7. La enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo a través de sus componentes emocionales. Los Himnos de la Revolución..... | 70 |
| 8. El patrimonio cultural como recurso en la enseñanza de la Historia de México..... | 80 |
| 9. Pensar a Revolução Industrial e as Alterações Climáticas: a Teia Explicativa como promotora de raciocínio histórico causal | 90 |
| 10. Los croquis del Catastro de Ensenada como fuente primaria para la formación de pensamiento histórico. Una propuesta didáctica..... | 104 |
| 11. Canta, relata o representa la II Guerra Mundial. Una propuesta para desarrollar el pensamiento histórico en el marco de un aprendizaje creativo..... | 117 |
| 12. Narrativas y empatía histórica: análisis de las proyecciones en el pasado de docentes en formación | 128 |
| 13. La comprensión del paisaje del arte rupestre levantino como contexto del pensamiento histórico en la cueva de la Araña (Bicorp, Valencia)..... | 139 |
| 14. El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal..... | 151 |
| 15. Satisfacción del profesorado de secundaria con la formación continua y enseñanza de competencias de pensamiento histórico | 163 |
| 16. La narrativa del imperialismo y el colonialismo en la obra de Hergé: una propuesta de trabajo con fuentes primarias..... | 170 |

| | |
|--|-----|
| 17. La enseñanza de la Historia a través de las competencias: la necesidad de un verdadero cambio en la metodología para lograr la transferencia de los conocimientos..... | 184 |
| 18. Concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia: un análisis en la formación de docentes de Educación Primaria..... | 191 |
| 19. Percepciones del profesorado en formación sobre el patrimonio inmaterial como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia..... | 202 |
| 20. Formar en pensamiento histórico en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria y en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria: dificultades y posibilidades..... | 212 |
| 21. El folclore como elemento patrimonial inmaterial como recurso de la educación histórica. El ejemplo de los castells | 224 |
| 22. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio..... | 234 |
| 23. Análisis de las competencias históricas en las actividades de los libros de texto de secundaria..... | 244 |
| 24. Cartas entre orillas | 256 |
| 25. El procedimiento sumarísimo de urgencia como fuente de investigación primaria en el aula..... | 264 |
| 26. Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba | 272 |
| 27. Enseñando ciencias sociales con un enfoque centrado en mapas digitales y APPangea..... | 282 |
| 28. Arqueólogos por un día. Situación de aprendizaje enfocada a la sensibilización del alumnado del primer curso de la Secundaria para la recuperación y protección del patrimonio histórico de la comarca de los montes orientales (Granada)..... | 295 |
| 29. La Cartuja de Granada y su proyección didáctica en las Ciencias Sociales | 310 |
| 30. Digitalización e Impresión 3D de patrimonio histórico-arqueológico para una enseñanza más inclusiva de las Humanidades..... | 325 |
| 31. A empatia histórica para compreender o passado: um estudo com professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da zona Centro de Portugal..... | 337 |
| 32. Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península | 347 |
| 33. La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia | 360 |
| 34. ¿De quién es el Arte? | 375 |
| 35. Educar en patrimonio a través del objeto: el caso del horno de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada | 386 |

| | |
|--|-----|
| 36. El patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja como recurso para la Educación Patrimonial en contextos formales y no formales | 395 |
| 37. El patrimonio, presencias, ausencias y niveles cognitivos en los actuales decretos educativos LOMLOE..... | 406 |
| 38. Dinamización de los espacios educativos a través de la enseñanza de la Historia Moderna. Un paseo por la Historia | 415 |
| 39. Formación, recursos y problemáticas entre el profesorado de Educación Primaria para trabajar el patrimonio en el aula..... | 424 |
| 40. El debate en el aula para fomentar la relevancia histórica y la dimensión ética en la asignatura de Historia..... | 435 |
| 41. El patrimonio como fuente para incentivar actitudes críticas en el alumnado de Grado de Educación Infantil. Una experiencia en el entorno..... | 446 |
| 42. Incorporación del ecosistema en el aprendizaje sobre la prehistoria en Atapuerca..... | 458 |
| 43. Simulación de paisajes a partir de reconstrucción y arqueología experimental. El caso de Cànoves | 471 |
| 44. La Prueba de Acceso a la Universidad en Castilla-La Mancha: análisis del examen de Historia de España | 482 |
| 45. “Nós tamén navegar”: las TIC al servicio de la recuperación de nuestro patrimonio oral en la formación del profesorado de infantil..... | 497 |
| 46. El museo de la Alhambra para trabajar el patrimonio en Educación Primaria. Una propuesta didáctica para la formación del futuro profesorado | 510 |
| 47. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio..... | 519 |
| 48. Percepciones del alumnado del grado de Educación Infantil sobre el patrimonio local cordobés: apuntes desde la literacidad visual..... | 529 |
| 49. La lana en la Edad Media. La oveja merina y la Mesta para la enseñanza de la Baja Edad Media peninsular..... | 541 |
| 50. Diseño de propuestas críticas a través del patrimonio para una educación histórica en infantil | 550 |
| 51. Relatos que piensan la paz: competencias de pensamiento histórico en narrativas de estudiantes de educación secundaria y media en instituciones educativas de Bogotá | 562 |
| 52. Situación de Aprendizaje “Historia contemporánea en imágenes”. Una imagen igual que mil palabras | 577 |
| 53. Enseñando, investigando, difundiendo y aprendiendo en el alfar romano de Cartuja (Granada) ... | 585 |

| | |
|---|-----|
| 54. Una vivencia única del patrimonio andaluz en el aula: hacia un museo virtual | 595 |
| 55. Impacto y eficiencia de un programa de intervención en su proceso de validación..... | 603 |
| 56. Beneficios del pensamiento histórico: influencia de un plan de unidad en estudiantes de Bachillerato | 622 |
| 57. Una aproximación a la presencia de competencias de pensamiento histórico en los manuales de bachillerato tras la LOMLOE | 634 |
| 58. Narrativas audiovisuales urbanas desde la didáctica de la historia del arte: La Farola de Málaga, un patrimonio femenino, más allá de lo material..... | 645 |
| 59. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria..... | 661 |
| 60. Herramientas digitales para el aprendizaje de la Historia a través de herramientas digitales de la web 2.0..... | 673 |
| 61. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica. | 685 |
| 62. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica. | 699 |
| 63. La enseñanza del patrimonio en Agrigento | 711 |
| 64. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica..... | 725 |
| 65. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores | 737 |

12. Narrativas y empatía histórica: análisis de las proyecciones en el pasado de docentes en formación

San Pedro Veledo, María Belén
Folgueira Lombardero, Pablo

Universidad de Oviedo, España.

Resumen: El objetivo de esta investigación ha sido indagar en las representaciones de los docentes en formación sobre el fenómeno del exilio durante la Guerra Civil española, mediante el análisis de 51 narrativas de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en las que se proyectaban en el pasado en primera persona. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y parte del análisis de contenido dentro de la Teoría Fundamentada. Se ha utilizado un análisis de codificación inductiva y deductiva con el objeto de determinar categorías de interés. Para la clasificación y análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa MAXQDA 2020. El análisis muestra resultados de interés en cuanto a la naturaleza de las proyecciones de los estudiantes en el pasado, las concepciones subyacentes y sus conocimientos históricos. Se constatan claras diferencias en las formas en que hombres y mujeres se proyectan en el pasado, partiendo ya de la elección del personaje mismo, su sexo y su edad. Los análisis en cuanto a la profesión, la ideología, las motivaciones, los hechos citados y las referencias a los bandos dejan entrever, asimismo, las concepciones de los estudiantes en cuanto al exilio en la Guerra Civil.

PALABRAS CLAVE: Empatía Histórica, narrativas, docentes en formación, pensamiento histórico, actividades descriptivas.

1. INTRODUCCIÓN

La empatía histórica es uno de los conceptos de 2.º orden dentro del pensamiento histórico y tiene como objeto comprender los actos de las personas del pasado teniendo en cuenta los parámetros económicos, sociales, políticos y culturales de un momento histórico determinado. El desarrollo del concepto implica conocer bien el período o época de estudio mediante la utilización de fuentes históricas primarias y secundarias, con el fin de realizar una contextualización histórica correcta, libre de presentismos y anacronismos.

La literatura académica ha mantenido un debate en las últimas décadas en cuanto a la noción en sí misma, su consideración como logro o proceso o sobre la pertinencia de la inclusión del término “empatía” en un concepto que implica un análisis principalmente de tipo cognitivo. De igual modo, la tipología de actividades que pueden ayudar a tratar y desarrollar el concepto también ha sido ampliamente debatida, si bien no existe consenso en cuanto a la eficacia real de las actividades narrativas de tipo descriptivo que implican la proyección de la persona en el pasado.

El primero en establecer una tipología de ejercicios relacionados con la empatía histórica fue Shemilt (1984), estableciendo dos categorías básicas, Actividades Descriptivas y Actividades Explicativas. Las primeras se relacionan con la proyección de uno mismo en el pasado o la reconstrucción imaginativa de una situación en el pasado (biografías, dramas, ejercicios proyectivos, recreaciones, y reconstrucciones imaginativas). Las actividades Explicativas presuponen abandonar la perspectiva del presente con el objeto de comprender el pasado contextualizado históricamente para poder explicarlo (juegos y simulaciones, toma de decisiones, actividades de relación de cultura y economía, recreaciones experimentales, confirmación de expectativas, dilemas empáticos y contrastes entre el pasado y el presente).

Domínguez (2015) indica que la tipología de actividades descriptivas ha sido criticada bien porque solo se tenía en cuenta la imaginación sin el soporte de las fuentes, o bien porque implicaban una identificación con personajes del pasado que podían acabar primando lo afectivo sobre lo racional. Cunningham (2009) llevó a cabo un estudio de caso con profesores de Educación Secundaria para conocer qué estrategias utilizaban en su práctica docente para desarrollar la empatía histórica. Muchos de los recursos utilizados por los profesores no tenían cabida en la tipología de Shemilt en ninguno de los dos niveles, y en muchos ejercicios era imposible separar lo descriptivo de lo explicativo. La autora señalaba como recursos utilizados por los docentes el uso de vídeos y diapositivas, ilustraciones y elementos visuales, testimonios orales grabados en audio, lectura de ficción histórica y poesía, oradores invitados, viajes a sitios históricos y museos, indagación y argumentación a partir de fuentes, y ejercicios verdadero-falso, entre otros. Cunningham consideraba que una actividad empática no consiste solo en escribir, sino que también puede realizarse pensando, escuchando, viendo o discutiendo. En relación con esto, Grant (2001) indica que la enseñanza a través de clases magistrales no permite comprender las diferentes perspectivas existentes en un momento dado. Del mismo modo, Downey (citado por Brooks, 2008) relaciona los problemas de toma de perspectiva histórica con una formación deficiente anterior, centrada principalmente en los detalles de lo que las personas hicieron y no en cómo lo hicieron o en cómo pensaron hacerlo.

Las actividades de tipo descriptivo pueden utilizarse para desarrollar competencias asociadas al pensamiento histórico. Trepát (1995) las define como reconstrucción imaginativa por parte del alumnado,

que debe proyectarse personalmente en el pasado y su contexto y, aunque también señala la necesidad del empleo de un tiempo y modo de enseñanza distintos a los marcados por el currículo, considera que la realización de este tipo de actividades puede ser muy eficaz. Una correcta actividad descriptiva asociada a la empatía histórica debe contemplar la dimensión temporal, la correcta contextualización histórica mediante el uso de fuentes históricas, primarias y secundarias, y la estructura narrativa que pueda conectarse con la explicación histórica. Cuando los estudiantes contemplan una acción realizada por agentes históricos pasados y presentes se crea una oportunidad para ampliar la base común de comprensión entre el pasado y presente, permitiendo al alumnado descubrir nuevas formas de actuar y de estar en el mundo (Retz, 2015). También ha sido puesto de manifiesto el papel que juega en los ejercicios de tipo empático la imaginación, el sentimiento presente frente a cómo se sintieron en el pasado, el dilema del posible fomento de la identificación y conexión emocional con figuras pasadas, la relación entre la empatía y el juicio moral (Cunningham, 2009), la empatía entendida como “cuidado” (Barton y Levstik, 2004) y la importancia de las conexiones personales concretas con historias individuales (Skolnick *et al.*, 2004).

También cobra importancia la elaboración, de relatos históricos. Rüssen (1997) considera que mediante la narración de historias los estudiantes conectan su propia identidad en una dimensión temporal en relación con otras, lo que conduce a una adquisición de perspectivas de futuro. Los relatos históricos son la representación del pensamiento histórico del alumnado y promueven el análisis y la comprensión de los hechos y procesos tanto históricos como actuales (Grau, 2015). Para que su uso fomente el pensamiento histórico deben tenerse en cuenta la lectura de fuentes primarias, pautas de escritura enfocadas a perspectivas históricas y pautas escritas para la síntesis de los principales problemas (Monte-Sano, 2015).

Algunos estudios afirman que la realización por parte del alumnado de ejercicios de empatía histórica, adoptando el propio rol de los agentes históricos, puede presentar problemas en cuanto a la contextualización correcta. Brooks (2008), analizó distintas tareas escritas sobre empatía histórica, unas en primera persona desde la perspectiva de un agente histórico y otras en tercera persona sobre dicha perspectiva. Su estudio sugiere que las actividades escritas en primera persona tienen más posibilidades de incluir el pensamiento inferencial y contribuir a la consideración empática, pero sólo en la medida en la que se tengan en cuenta las pruebas históricas. Con respecto a las actividades escritas en tercera persona, la autora señala que presentan una mayor exactitud histórica, aunque menos propensión a la realización de inferencias. La investigación de Leur *et al.* (2017) con estudiantes de secundaria también confirma que las actividades escritas en primera persona utilizando la empatía histórica muestran más presentismo y juicios morales sobre el pasado que las que se realizan en tercera persona. No obstante, Volk (2012, 2013) ha obtenido resultados positivos en la implementación del proyecto “Avatar” en un curso de Historia latinoamericana desde finales de los años 60 del siglo XX hasta el presente. El proyecto no se basaba ni en un juego de rol ni en la recreación de figuras históricas mediante la conversión “en”. Los estudiantes tuvieron que crear avatares que vivieran en el contexto de América latina durante cuarenta años, lo que implicaba investigar y considerar los contextos democráticos, las dictaduras y las guerras. Para ello se necesitaba una investigación profunda del período a partir de fuentes diversas. Al escribir sus propios testimonios desde la perspectiva de sus avatares, algunos estudiantes consideraron que escribir una carta o narrativa a modo de fuente primaria conllevaba más responsabilidad que leer o analizar una auténtica. Yuste (2016) también afirma que el empleo de estrategias para el desarrollo de la

empatía histórica de tipo interactivo, como el role-play, ayuda a ponerse en la posición de otro, incorporando puntos de vista ajenos.

Por otro lado, algunas investigaciones han constatado la existencia de diferencias en función del género de los estudiantes en cuanto al interés por las distintas temáticas en la disciplina histórica. Smith (2009) refiere varios estudios en las que se encuentran diferencias de género en las respuestas a test y pruebas de evaluación de historia, inclinándose los varones con temas asociados al poder, control y conflicto frente a las estudiantes femeninas que inciden más en temas como la libertad individual, la igualdad o las consecuencias sociales del cambio histórico. Conclusiones similares extraen Lévesque y Croteau (2020) sobre la conciencia histórica a través del análisis de narrativas de estudiantes de secundaria de Ontario y Quebec, mostrando las estudiantes en sus narrativas un mayor interés por los aspectos socioculturales mientras que los estudiantes enfatizaban los aspectos políticos y militares.

En base a todo lo anterior y teniendo en cuenta que la investigación sobre la capacidad de los futuros maestros para proyectarse en el pasado aún es incipiente, se consideró de interés indagar en las narrativas producidas en el contexto de una actividad descriptiva vinculada a la empatía histórica.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta investigación analiza las narrativas de 51 estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, de los que 37 son mujeres (72.5%) y 14 son hombres (27.5%). La diferencia del número de participantes en función del género se explica por la gran representación de estudiantes femeninas en este Grado en las universidades españolas, constatándose un 67.8% de matriculadas para el curso 2020-2021 según datos oficiales (MEPF, 2022).

2.2. Instrumentos

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y parte del análisis de contenido dentro de la Teoría Fundamentada. Por ello se ha utilizado un análisis de codificación inductiva y deductiva de las narrativas de los estudiantes con el objeto de determinar categorías de interés (Campo-Redondo y Labarca-Reverol, 2009). Para la correcta clasificación y el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa MAXQDA 2022.

2.3. Procedimiento

Las narrativas fueron elaboradas por los y las estudiantes de modo individual siguiendo un guion proporcionado previamente por el profesorado. El alumnado debía construir una narrativa en primera persona en la que adoptase el rol de una persona que debe exiliarse en el contexto de la Guerra Civil española, recogiendo las motivaciones que causan la situación, las circunstancias del viaje y el destino de dichos personajes, entre otros detalles (San Pedro y López, 2017).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los personajes

El análisis de las narrativas muestra claras diferencias en las formas en que hombres y mujeres se proyectan en el pasado, partiendo ya de la elección del personaje mismo, su sexo y su edad. El 51% de los estudiantes eligió personajes femeninos frente al 41% que optó por personajes masculinos. No

obstante, si tenemos en cuenta el sexo del estudiante, llama la atención que el 27% de las mujeres hayan elegido personajes masculinos, no coincidentes con su sexo, mientras que solo un estudiante masculino se proyectó en un personaje femenino. Solo en cuatro casos podemos observar la auto-proyección en el pasado, apareciendo los personajes referidos por tres alumnas y un alumno con su mismo nombre. En cuanto a la edad, el mayor porcentaje se corresponde con personajes infantiles (33%), seguido de adultos y adolescentes (ver Figura 1).

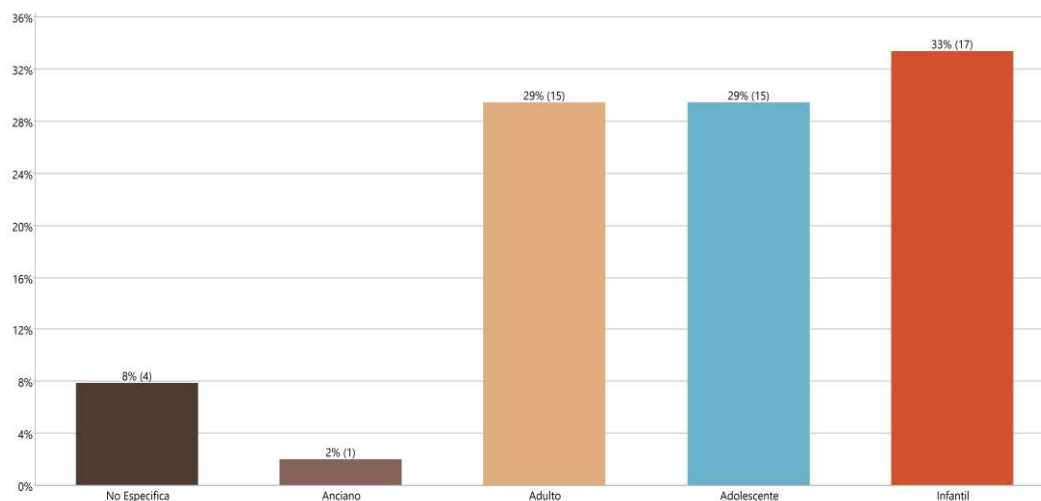


Figura 1. Edad del personaje elegido

Si se analiza la edad del personaje en función del sexo del estudiante, hay que señalar que el 40% de las alumnas se proyectan en personajes infantiles y el 35% lo hacen en adolescentes, frente al 14.30 de los alumnos que eligen esas edades en ambos casos. El 50% de los alumnos se decanta por personajes adultos mientras que las alumnas solo lo hacen en un 21.6% de los casos. Por otro lado, las alumnas suelen especificar más la edad del personaje. Únicamente un 5.4% de ellas no refiere la edad frente a 14.3% de los alumnos. Cabe destacar que solo un alumno adoptó el rol de un anciano.

Casi la totalidad de los docentes en formación proporcionan datos sobre la ubicación del personaje antes el exilio. El 37% lo sitúa en Asturias, quizá debido al mayor conocimiento de su región o a la facilidad de acceso a datos derivados de fuentes directas, ya sean de tipo familiar o no. Otros estudiantes sitúan la vida inicial del personaje en País Vasco (20%) y Cataluña (14%), siempre en relación con hechos históricos sobradamente conocidos como el bombardeo de Gernika o la batalla del Ebro. En mucha menor medida se citan otras localizaciones, como Andalucía, Cantabria, Madrid, Aragón, Valencia, Castilla y León o Castilla La Mancha.

Con respecto a la profesión de los personajes, el 78.6% de los alumnos proporciona algún dato frente al 43.2% de las estudiantes. Esta diferencia debe relacionarse con la elección mayoritaria de personajes infantiles fuera del ámbito laboral por parte de las alumnas. De hecho, la profesión más referida por ellas es la de estudiante (16.2%) seguida de la de docente (10.8%) y ama de casa o trabajos agrarios (8.1%). Aparecen asimismo profesiones tradicionalmente vinculadas con lo masculino cuando las alumnas se proyectan en personajes adultos hombres, refiriéndose las de jornalero, carpintero, mecánico o minero. Los alumnos refieren mayoritariamente la profesión de docente (21%) seguida de las de estudiante, panadero, hostelero, obrero y carpintero (7.1%).

Entorno a un 65% de las y los estudiantes incluye la ideología del personaje en sus narrativas siendo mayoritaria en ambos casos la consideración de *partidario de la República*, como se aprecia en la Figura 2. Aunque en los casos de las narrativas que versan sobre personajes infantiles no suele aludirse a la ideología del protagonista, ocasionalmente sí aparece la de algún familiar cercano. Estas menciones suelen relacionarse con las motivaciones subyacentes al exilio que serán tratadas con posterioridad.

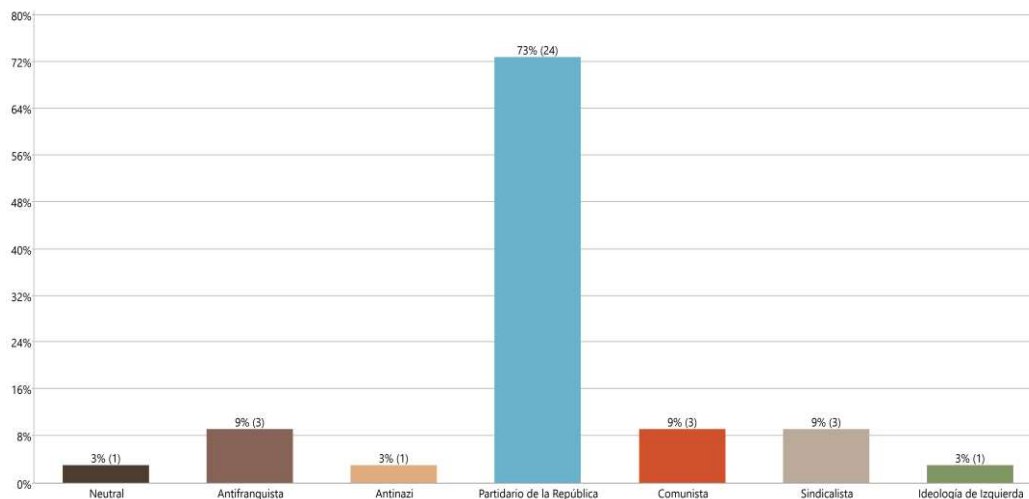


Figura 2. Ideología del personaje

Cuando los alumnos indican la ideología del personaje seleccionado aluden a *partidarios de la República* en el 64.3% de los casos y a *comunista* o más genéricamente a *ideología de izquierdas* en el 7.10%. Las alumnas también refieren mayoritariamente el término *partidario de la República* (40.5%), aunque también incluyen los conceptos de *antifranquista*, *antinazi* y *sindicalista*. Solo el personaje de la narrativa de una alumna se declaraba *neutral*.

3.1. Análisis de la contextualización histórica

La totalidad de los estudiantes ubica su narrativa en un marco temporal, habitualmente en relación con el período de la guerra entre los años 1936 y 1939, aunque existen algunos casos en los que el inicio del relato se retrotrae a las primeras décadas del siglo XX y llega incluso al siglo XXI, ampliando así el marco causal. El año de 1937 es uno de los más referenciados, lo que debe relacionarse con el hecho de que Asturias sea la ubicación de origen elegida por más estudiantes y la preferencia por personajes infantiles en el caso de las alumnas. Así, las narrativas se conectan con la Ofensiva de Asturias y la evacuación de niños y niñas a Francia y a la Unión Soviética por parte del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social con el apoyo del Socorro Rojo Internacional (Rodríguez, 2006).

Al relatar las narrativas el exilio ocasionado por un conflicto bélico se consideró de interés indagar las referencias a los bandos contendientes con el objetivo de detectar posibles concepciones o creencias del alumnado participante en cuanto a la vinculación del personaje a una ideología concreta, partido político o colectivo y su influencia en la decisión del exilio (Figura 3). Destaca que el 71.4% de los alumnos incluyan conceptos asociados a los bandos frente al 40.5% de las alumnas, lo que hay que relacionar nuevamente con la preferencia de ellas en las proyecciones de personajes infantiles que parecen no ser totalmente conscientes de la situación. Aparece claramente la alusión al bando republicano

sin apenas variaciones terminológicas que sí se aprecian en cuanto al bando sublevado, incluyendo las narrativas conceptos como *Nacionales/Nacionalistas*, *Franquistas*, *Fascistas* y *Falangistas*, con un mayor peso en la tradición escolar, tal y como se refleja en la Figura 3. Llama la atención, asimismo, la utilización del término *Rebeldes* frente al más habitual de *sublevados*, que aparece en el 21.4% de las narrativas de los alumnos y solo en el 2.7% en el caso de las alumnas.

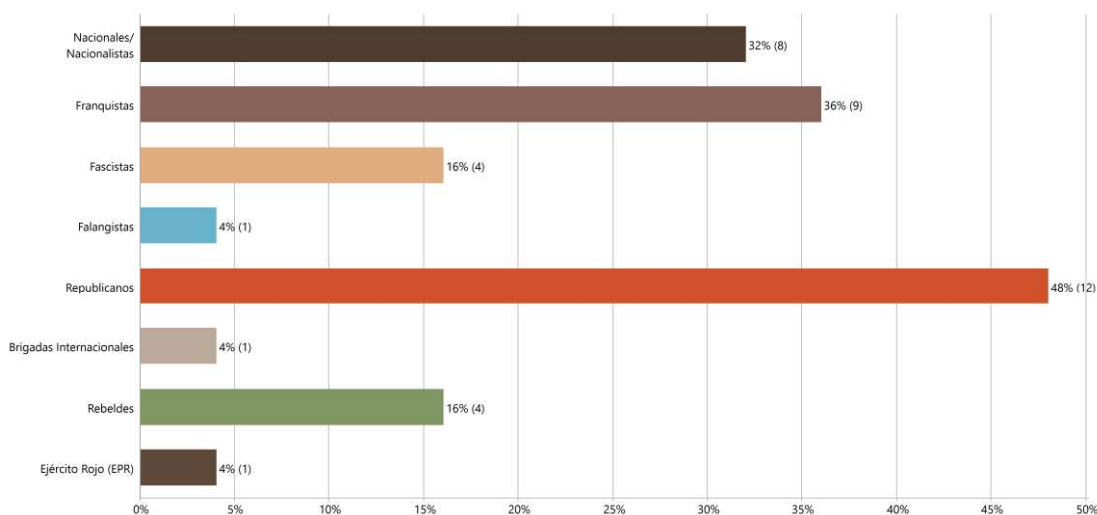


Figura 3. Conceptos referidos a los bandos contendientes

En relación con las referencias a los bandos contendientes y a la ideología del personaje protagonista del relato deben entenderse las motivaciones subyacentes a la decisión del exilio. De este modo, el 46% de los relatos justifican la decisión del exilio de sus personajes en base a motivos ideológico-políticos, un 44% alude al avance de las tropas franquistas y un 28% lo relaciona con los numerosos ataques aéreos y bombardeos. Solo cuatro estudiantes masculinos vinculan el exilio con la participación directa de su personaje en la contienda y siempre en el bando republicano. Otras motivaciones, como la carestía económica, el fin de la guerra o la orientación sexual del personaje, aparecen de modo anecdótico. Si bien en todas las narrativas se menciona el porqué del exilio del personaje, la situación varía en cuanto al grado de detalle de dicha motivación y su relación con hechos históricos concretos. Aunque algunas de las narrativas aluden a la persecución ideológica o al avance de las tropas sublevadas de modo escueto y genérico (primer ejemplo), gran parte de estas detallan las motivaciones concretas contextualizándolas históricamente:

En España la situación es muy mala ahora mismo, mi familia ha sido muy perseguida por ser republicanos, y además sabiendo que yo era amigo de Luis, el poeta, las cosas empeoraron aún más. (EH-ES1)

El golpe de estado no triunfó en toda Asturias solo en Oviedo y en el occidente donde avanzaron las tropas fascistas con el general Dávila a la cabeza tras la muerte del general Mola. Comenzaron los bombardeos y la ofensiva terrestre, avanzando desde Galicia hacia la zona cantábrica, por lo que mi padre fue movilizado para combatir a los rebeldes. La situación empeoraba cada vez más ante el avance enemigo por lo que el cónsul ruso en Gijón ofreció la posibilidad de sacar por mar a mil niños de entre 5 y 12 años. Cuando el consulado ruso en Gijón me ofreció un lugar donde quedarme, mis

padres decidieron evacuar me, [...] la noche del 23 de septiembre de 1937, en un viejo y desvencijado barco mercante francés que se dirigía a Burdeos. (EH-ES45)

Uno de los puntos del guion establecido incluía el tratamiento de las circunstancias del viaje al exilio y así el 51% de las narrativas incluyen destinos intermedios en los que sitúan a los personajes antes de su llegada al destino final. El 45.2% sitúa a sus personajes en Francia como destino intermedio, detallando en ocasiones ubicaciones relacionadas con puertos de tránsito como La Rochelle, Saint-Nazaire, Pauillac o Burdeos, o campos de refugiados como Gurs, Rivesaltes o Argelès-sur-Mer, describiendo en este último caso las paupérrimas condiciones higiénico-sanitarias de estos:

En Francia nos recibieron como si fuéramos basura. Nos aislaron en un campo de concentración llamado Argelès-sur-Mer [...]. Nos trataban como animales. Estábamos cerca del mar, con la única protección de tres filas de vallas. En el campo sólo había arena. Nuestras únicas protecciones contra el frío viento eran muy básicas, hechas con paja. Muchos de nosotros contrajimos enfermedades como el tifus. Pasábamos hambre y sed, y los que moríamos no podíamos ser enterrados en los cementerios normales [...] Pero había buena gente en Francia, un vecino donó un campo para enterrar a los muertos españoles. (EH-ES13)

Con respecto a los destinos finales de los personajes de las narrativas, el mayor porcentaje le corresponde a Francia (29%) seguido de la Unión Soviética y México (ambos con el 22%) y Reino Unido (10), lo que concuerda con los principales destinos de los exiliados españoles constatados por la literatura académica. No obstante, también aparecen citados Bélgica, Alemania, Estados Unidos, Chile, Cuba y Argelia en mucha menos proporción.

Al hablar de la contextualización histórica que se hace explícita en las narrativas resulta básico aludir a los hechos históricos citados por las y los estudiantes. No resulta extraño que el acontecimiento más citado sea el del golpe militar de 1936 que inicia el conflicto bélico en España, seguido del fin de este, si se recuerda que el marco temporal 1936-1939 es el más utilizado por los y las estudiantes a la hora de situar su relato. Otros hitos se relacionan con el contexto nacional como la Batalla del Ebro, el Bombardeo de Gernika o el Fin del Frente Norte, y con el contexto europeo marcado por la II Guerra Mundial (ver Tabla 1). También conviene destacar que las narrativas no suelen incidir en las causas de los acontecimientos o procesos históricos, aludiéndose a ellos, pero sin detallar el por qué suceden.

Tabla 1. Principales referencias históricas citadas

| Hecho citado | Porcentaje |
|---|------------|
| Golpe militar 1936 | 31.40% |
| Fin Guerra Civil | 19.6% |
| Llegada masiva refugiados a Francia 1939 | 17.6% |
| Inicio II Guerra Mundial | 17.6% |
| Batalla del Ebro | 13.7% |
| Bombardeo de Gernika | 11.8% |
| Guerra entre Francia y Alemania | 11.8% |
| Finalización II Guerra Mundial | 11.8% |
| Ocupación Asturias y fin del Frente Norte | 11.8% |

Aunque estos hechos son los más referidos en las narrativas a nivel general, se perciben diferencias entre alumnos y alumnas tanto en el tipo de hechos a los que se alude como en el marco temporal en el que sitúan. Los alumnos utilizan un marco temporal más restringido en el tiempo, siendo la referencia

histórica más temprana la de la represión militar a la Huelga General de 1917 y la más reciente la de la muerte del dictador en 1975, ambas con apariciones anecdóticas. En cuanto al marco geográfico, los relatos de los alumnos discurren principalmente en España, situándose en menor medida en Francia y México. Por otro lado, el análisis de las referencias indica la predilección de los estudiantes masculinos por las referencias a hechos de corte bélico y/o político, como el Golpe Militar de 1936, la conquista de Barcelona por los sublevados, la Batalla del Ebro o la Ofensiva Catalana, entre otros. Son mucho menores las referencias al contexto de los países de acogida y a hechos de corte sociocultural, centrándose estos últimos en la llegada de refugiados a Francia en 1939, el viaje del buque Sinaia en 1939 o la llegada al México de Lázaro Cárdenas de los llamados Niños de Morelia en 1937 (Figura 4).



Figura 4. Hechos históricos citados por estudiantes masculinos

El análisis de las referencias de estudiantes femeninas, sin embargo, muestra la utilización de un marco temporal mucho más amplio, siendo la referencia más temprana la alusión a la I Guerra Mundial y la más reciente a la Guerra Fría. Esta ampliación del marco temporal posibilita un mayor tratamiento de la causalidad en el relato, teniendo en cuenta causas y consecuencias no solo en lo inmediato. El marco geográfico es, asimismo, más amplio que el de los estudiantes masculinos, apareciendo referencias a hechos que transcurren, además de en España, en Francia, Reino Unido, Alemania, México, la Unión Soviética, citándose incluso la Guerra de Corea, lo que remite a un contexto mucho más internacional. Las mayores diferencias se encuentran en la naturaleza de los hechos históricos citados. Además de las referencias al Golpe Militar de 1936 y a la II Guerra Mundial, se encuentran otras que aluden al contexto de los países de acogida con una mayor profundidad. Así, encontramos datos referentes a Francia (Operación Ariel de 1940), Reino Unido (la coronación de Jorge VI y los bombardeos de Londres en el contexto de la II Guerra Mundial) o a la Unión Soviética (ocupación alemana de 1941 y proceso de colectivización llevado a cabo por Stalin). También aparecen referencias de corte más socioeconómico, como el crecimiento de Estados Unidos tras la II Guerra Mundial o la referencia a Las Sinsombrero, aunque destacan mucho más los datos que aluden a los distintos viajes y barcos que transportaron refugiados españoles a otros países. Si en el caso de los alumnos se aludía únicamente al buque Sinaia, las alumnas incluyen los viajes de los buques Chorzow, el Vapor Magallanes, el Kopperasia, el María Elena, el Goizeko-Izarra, el Habana o el Felix Dzerjinski (Figura 5). Todo ello denota una mayor preocupación por la exactitud y la contextualización histórica en los relatos.

REFERENCIAS

- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3, 130-146.
- Campo-Redondo, M., y Labarca-Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60, 41-54.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., y Wilschut, A. (2017) 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 61-70.
- Lévesque, S., y Croteau, J-P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*. University of Toronto Press.
- Ministerio de Universidades (2022). *Número de estudiantes en las universidades españolas*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Monte-Sano, Ch. (2015). Beyond reading comprehension and summary: learning to read and write in History by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214-226.
- Rodríguez, J. (2006). *La Guerra Civil en Asturias*. Editorial Prensa Asturiana.
- Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Íber*, 12, 79-94.
- San Pedro, M^a B., y López, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 116-128. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.150>
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Coords.), *Learning History* (pp. 39-84). Heinemann Educational Books.
- Skolnick, J., Dulberg, N., y Maestre, T. (2004). *Through Other Eyes. Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*. Pippin.
- Smith, M. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L.S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.172-196). Routledge.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.
- Volk, S. S. (2012). Empathy and Engagement: Using Avatars to Bring Students into History. *Peer Review*, 14(3), 6-9.
- Volk, S. S. (2012). How the Air Felt on My Cheeks: Using Avatars to Access History. *The History Teacher*, 46(2), 193-214.
- Yuste, M. (2016). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.