



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi10.55>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 10, Enero-Diciembre, 2023. pp. 1-25

**Análisis didáctico-disciplinar de estrategia de trabajo centrada en el
desarrollo de la empatía histórica**

**Didactic-disciplinary analysis of work strategy focused on the
development of historical empathy**

Camila Azocar¹

Resumen

La presente investigación está enfocada en el análisis sobre el desarrollo de la empatía histórica desde el enfoque sociocultural propuesto por Barton y Levstik, en estudiantes de segundo medio de un colegio del sector oriente de Santiago. La metodología empleada se centró en el enfoque cualitativo, por medio del análisis del desarrollo de la tercera unidad del currículum nacional a través de una secuencia didáctica basada en fichas. El objetivo de este estudio se centró en describir el desarrollo de sus conocimientos respecto la empatía histórica. Los resultados se enfocaron en la evolución respecto las concepciones sobre las personas del pasado, cómo relacionan sus acciones con el contexto histórico y cómo perciben la influencia del entorno en sus actos, avanzando categóricamente en el reconocimiento de perspectivas, comprendiendo que la sociedad se desarrolla en base a la convivencia entre ellas, aportando al desarrollo de una democracia pluralista.

Palabras claves: empatía histórica, perspectivas del pasado, sujetos históricos, didáctica de las ciencias sociales.

¹ Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. Correo electrónico: camilazocar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9400-9086>



Abstract

The present research is focused on the analysis of the development of historical empathy from the sociocultural approach proposed by Barton and Levstik, in secondary school students from a school in the eastern sector of Santiago. The methodology used focused on the qualitative approach, through the analysis of the development of the third unit of the national curriculum through a didactic sequence based on cards. The objective of this study focused on describing the development of their knowledge regarding historical empathy. The results focused on the evolution regarding the conceptions of people from the past, how they relate their actions to the historical context and how they perceive the influence of the environment on their actions, categorically advancing in the recognition of perspectives, understanding that society develops in based on coexistence between them, contributing to the development of a pluralistic democracy.

Keywords: Historical empathy, historical perspectives, historical subjects, teaching social sciences.

Cómo citar

Azocar, C. (2023). Análisis didáctico-disciplinar de estrategia de trabajo centrada en el desarrollo de la empatía histórica. *Nuevas Dimensiones*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.53689/nv.vi10.55>

1. Introducción

La presente investigación aborda, en primer lugar, el concepto de pensamiento histórico descrito por Seixas y Morton (2013), definido como un proceso utilizado por los historiadores para interpretar la evidencia del pasado. Estos autores refieren seis habilidades que componen el concepto, necesarias de trabajar en la sala de clases para aprender a construir saberes de manera autónoma, y con ello, a comprender el mundo considerando la perspectiva del pasado. En este sentido, Seixas (2015) resalta la empatía histórica como una competencia importante.

Así, diversos autores definen la empatía histórica como la capacidad de comprender el actuar, pensar, y sentir de las personas del pasado desde su contexto histórico, lo que implica estudiarlas sin juicios del presente (Barton y Levstik, 2004; Endacott, 2013; Yilmaz, 2007). Barton y Levstik (2004) desarrollan esta competencia a partir de la concepción de estudiar a las personas del pasado desde sus perspectivas, con una mirada que permite comprender al pasado en sus propios términos, es decir, percibir las acciones de las personas dentro de sus contextos históricos, sin importar que sean diferentes a las propias las experiencias y reacciones. Esto significa que la empatía histórica no busca la identificación con las personas

del pasado, sino más bien la comprensión de sus decisiones para estudiar sus efectos en el contexto en el que se desenvolvían. De este modo, la empatía histórica contribuye en la comprensión de hechos controversiales y en la generación de un diálogo más constructivo en la actualidad.

El trabajo de Barton y Levstik (2004) sobre la empatía histórica se enfoca en el reconocimiento de perspectivas, entendido como el reconocer que un hecho histórico está conformado por múltiples vivencias, siendo necesario para observar que nuestras propias actitudes, creencias e intenciones están históricas y culturalmente situadas, para así comprender que se vive con otros, con opiniones y acciones diferentes, además de que ser conscientes de la importancia de las acciones y sus implicancias en la sociedad. En este punto, los autores referencian el concepto de reconocimiento de perspectiva en lugar de empatía histórica, al considerar que la perspectiva se relaciona con los elementos complejos de los puntos de vista individuales, lo que evita la implicación de que podemos asumir las verdades de otros. Por lo tanto, no se puede pedir a los estudiantes tomar el punto de vista de otra persona, sino más bien razonar sobre ella.

Finalmente, los autores mencionan la mirada sociocultural del concepto, enfocada en la formación de futuros ciudadanos, que conviven y convivirán con diferentes opiniones y perspectivas. En este sentido, es crucial fomentar el respeto y la tolerancia, como pilares propios de una sociedad democrática.

Considerando lo anterior, se observa que las Bases curriculares en Chile conciben el pensamiento histórico como un componente central en clases, entendiendo que, para que los estudiantes comprendan su presente, es imprescindible que conozcan y comprendan su pasado (MINEDUC, 2015). Por ende, el estudio del pasado se convierte en una herramienta para desarrollar una visión crítica y comprensiva del mundo, orientando a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias historias y cómo se desenvuelven en sus contextos. Así, se resalta la importancia del estudio del pasado desde percibir que las sociedades son contextualizadas en un tiempo y espacio (MINEDUC, 2015). En este sentido, el aporte de la empatía histórica radica en acercarse al pasado sin miradas presentistas, permitiendo

comprender las acciones y creencias de las personas, enfatizando que no todos piensan ni reaccionan de la misma forma.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, se trabajó con estudiantes de segundo año medio, quienes en pandemia tuvieron clases virtuales por un año y medio. Al retomar las clases presenciales, se observaron dificultades al realizar actividades de comprensión del pasado. Observando lo escrito por Barton y Levstik (2004), el problema se basaba en que los estudiantes hablaban del pasado desde una perspectiva del presente, lo que impide su comprensión, además de concebir el estudio de la asignatura como algo que memorizar, siendo la habilidad más desarrollada por ellos durante la pandemia.

En este sentido, se observaron comentarios de los estudiantes sobre las personas del pasado que reflejaban una mirada presentista, como, por ejemplo: “Hoy vivimos algo que se parece a la cuestión social pero no es la cuestión social, porque hoy las manifestaciones llegan a algo, hoy vamos a tener una nueva constitución y eso es importante, antes la gente no se manifestaba bien, o se rendían con la represión” (E.3). Con esto se observó que se seguía viendo al pasado sin rescatar el sentido de las personas en su contexto, prevaleciendo la mirada del presente, además de no comprender los motivos contextuales del periodo de la cuestión social en Chile.

Considerando la propuesta del currículum nacional respecto al pensamiento histórico desde la mirada del acercamiento con el pasado para comprender el presente, se observa una tensión respecto de los comentarios en clases. Así, se observa la necesidad de trabajar en base a lo expuesto por Barton y Levstik (2004) respecto a la mirada sociocultural de la empatía histórica, como un elemento necesario para comprender el pasado y el desarrollo de una sociedad que conviva con diferentes perspectivas.

1.1. Pregunta y objetivos de la investigación

Considerando lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el conocimiento de los estudiantes sobre el pasado, utilizando una metodología basada en el desarrollo de la empatía histórica con un enfoque sociocultural?

1.1.1. Objetivo general

Analizar el desarrollo del conocimiento de los estudiantes sobre el pasado, utilizando una metodología basada en el desarrollo de la empatía histórica con un enfoque sociocultural.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Describir los conocimientos que poseen los estudiantes de segundo año medio respecto a la empatía histórica, centrándose en su aplicación concreta en el estudio del pasado.
2. Describir los conocimientos sobre el pasado que desarrollaron los estudiantes de segundo año medio tras haber estudiado la historia desde un enfoque centrado en la empatía histórica.

2. Marco teórico

Considerando que los autores que referencian el tema de la empatía histórica concuerdan en su significado, a continuación, se presentan algunas de las aristas que han desarrollado, enfocando su trabajo desde la didáctica.

2.1. Contextualización y Trabajo de Fuentes

La empatía histórica se relaciona con la contextualización y el trabajo con fuentes (Barton y Levstik, 2004; Ciriza, 2021; San Pedro & López 2017; Yilmaz 2007) por lo tanto, en clases se requiere que estas competencias sean trabajadas, ya que permiten rescatar las visiones del mundo, al entregar diferentes perspectivas (Seixas, 2015), por medio de la reconstrucción del contexto a través de evidencias entregadas por las fuentes históricas, lo que ayuda a conocer el funcionamiento de la época (Guillén, 2016; Öner y Müyyerref, 2020) situando a los estudiantes en un contexto diferente (Elbay, 2022). Esto se relaciona con la empatía histórica al enfatizar la necesidad de conocer cómo las personas tomaban decisiones y actuaban según su contexto, lo que significa analizar sus acciones sin prejuicios, rescatando las perspectivas de los sujetos históricos para entender que vivieron en un periodo diferente, y por ende sus acciones no fueron necesariamente las que los estudiantes consideran adecuadas (Barton y Levstik, 2004; Lee y Shemilt, 2009; Perrota, 2018).

Vogel (2020) enfatiza que las fuentes primarias recuperan las voces de los actores del pasado, y para la comprensión de dichas voces el contexto histórico permite realizar una lectura empática de la fuente. De este modo, analizar evidencias del pasado implica reconocer

intenciones y acciones de las personas, lo que posibilita comprender su actuar (Apaolaza y Echeberría, 2019; Martínez et. al., 2021).

Entendiendo la contextualización histórica como la capacidad de situar acciones y hechos de las personas en un momento determinado para darles significado (Huijgena et. al., 2018), la empatía histórica aporta en el proceso de significación por medio de la comprensión de sus marcos de referencia (Yilmaz, 2007), otorgándoles sentido (Molina y Egea, 2018).

Por último, si bien las fuentes primarias aportan en la reconstrucción del pasado, este no se puede reconstruir en su totalidad, por lo que el uso de la imaginación histórica, siendo entendida desde una capacidad intelectual, ayuda a rellenar los espacios faltantes para una mejor comprensión (Vogel, 2020).

2.2. Comprensión del Pasado

El trabajo desde la empatía histórica requiere de prácticas que generen interpretaciones sobre el pasado (Carril, 2019). Al respecto, Barton (2010) señala el interesarse en la vida de personas comunes, motiva la investigación sobre cómo el contexto afectó en sus vidas, lo que ayuda a la comprensión de otros periodos. Así, el estudio del pasado se dará por medio de su reconstrucción, entendiéndolo como una realidad diferente del presente y con ello como un foco que debe ser analizado desde su propio contexto, lo que requiere respetar al otro y diferenciar temporalidades (Carril et.al., 2018; Clark y Grever, 2018; Elbay y Kaya, 2021).

Diversos autores hacen referencia sobre el componente emocional de la empatía histórica, ya que el reconocimiento de las emociones de los demás ayudará a identificar perspectivas (Barton y Levstik, 2004; San Pedro y López, 2017), así se comprenderán las acciones que otros tomaron en un contexto determinado. Con esto, la importancia del elemento emocional radica en que los estudiantes vean a las figuras históricas como seres humanos (Vogel, 2020), quienes no manejaban toda la información del contexto en el que se encontraban y con la capacidad de actuar según lo que consideren correcto. Al respecto, Öner y Kinaci (2020) resaltan que, sin el componente afectivo, será difícil la comprensión de otro, ya que es necesario para la interpretación de sus acciones.

Junto a lo anterior Doñate y Ferrete (2019) afirman que es a través del uso de la empatía histórica que se puede llegar a comprender al sujeto histórico, en la medida en que se puedan

comprender sus emociones por medio del reconocimiento de las propias, lo que no descarta el análisis racional del mismo. Consiguientemente, puede haber una identificación con el otro a través de los sentimientos que denominan como universales (Molina y Egea, 2018), por lo que la empatía histórica requiere de conocer las emociones propias del ser humano, siendo espacios en común para las personas, sin importar el periodo histórico en el que se encuentren.

2.3. Perspectiva del Pasado y Mirada Sociocultural

Referente a los propósitos de la enseñanza de la empatía histórica, se resalta la importancia de comprender el pasado en su contexto para que los estudiantes reflexionen sobre su actualidad. De esta manera, no estará centrada exclusivamente en el saber curricular, sino en comprender el pasado estableciendo lazos entre las diferentes temporalidades con el presente por medio del reconocimiento de perspectivas. Esto es esencial en la formación de una sociedad democrática, donde la empatía histórica se convierte en una herramienta para comprender la diferencia (Endacott y Brooks, 2013; Milburn, 2020; San Pedro y López, 2017), vinculándose con la formación de ciudadanos comprometidos con vivir en una sociedad abierta a la convivencia de diferentes formas de comprender la realidad (Álvarez, 2022; Barton y Levstik, 2004; Vogel, 2020).

Barton y Levstik (2004) afirman que, para vivir en una democracia pluralista es necesario respetar las diferentes realidades con las que se convive lo que requiere ver el sentido en las perspectivas de los demás, a pesar de que puedan diferir con las propias. Así, enfatizan la empatía histórica en la formación de ciudadanos por medio del reconocimiento de la alteridad, fomentando la capacidad del diálogo y la comprensión de las decisiones ajenas. Esto lleva, además, a percibir la importancia de la capacidad de tomar decisiones en el presente, entendiéndose dentro de un contexto histórico. De este modo, Barton y McCully (2010) mencionan que la empatía histórica aporta en la convivencia con otros en el presente, al fomentar el interés por conocer las realidades del resto, lo que conlleva a una comprensión significativa de sus perspectivas.

Barton y Levstik (2004) reconocen cinco elementos necesarios de trabajar con los estudiantes, entendidos como contribuciones en el proceso de formación ciudadana.

El primer elemento es el sentido o reconocimiento de la otredad, el cual se afirma que comprender la empatía requiere de reconocer la alteridad en todos sus niveles. Por lo tanto, hablar de las personas del pasado desde concepciones del presente obstaculiza la comprensión de la historia. Por esto es necesario enfatizar en que los valores, actitudes y creencias de otros pueden ser diferentes a las propias, incluyendo al pasado.

El segundo elemento propone que comprender que otras personas piensan diferente no es suficiente; es necesario considerar que sus acciones tienen sentido dentro de sus realidades (Barton y Levstik, 2004). La normalidad compartida es relevante en la medida en que se aprende a dejar de lado los juicios sobre las personas del pasado y del presente, para avanzar hacia una sociedad democrática abierta al diálogo.

El tercero es la contextualización histórica. Barton (2010) centra su importancia en identificar diferentes temporalidades y comprender que cada persona actúa según las concepciones de la época en que vive. Trabajar con fuentes históricas, como evidencias del pasado, es fundamental para guiar a vislumbrar las acciones y pensamientos de las personas a través de sus representaciones de la realidad, por lo que la comprensión del pasado es una interpretación en base la evidencia rescatada (Barton, 2018).

Como cuarto elemento se encuentra uno de los componentes para participar en la deliberación democrática, la multiplicidad de perspectivas históricas. Esta implica comprender que la existencia de diferentes perspectivas es normal dentro de la sociedad, por lo que es necesario aprender a convivir con ellas sin asumir que la postura opuesta a la propia está errada (Barton y Levstik, 2004). Este elemento debe guiar a comprender que las personas, a pesar de vivir en un mismo periodo, pueden tener visiones distintas, y que estas pueden variar con el tiempo.

Finalmente, el quinto elemento refiere a la contextualización del presente, la cual implica que los estudiantes deben reconocer que sus perspectivas están relacionadas con su contexto histórico, por lo que no son necesariamente creadas en base a la lógica (Barton y Levstik, 2004). Este elemento requiere que los estudiantes desnaturalicen sus concepciones para verlas desde su dimensión histórica, y así asimilar que son actores históricos, cuyas acciones tienen influencia dentro de la sociedad en la que viven.

Según lo planteado, se entenderá por empatía histórica la capacidad de comprender las acciones, pensamientos y creencias de las personas del pasado en su contexto, lo que lleva a ver la existencia de múltiples perspectivas, entendiendo que estas pueden existir tanto en las personas del pasado como en las del presente. Esta concepción se relaciona con la formación ciudadana de los estudiantes en la medida en que conviven con ideas y realidades diferentes a las propias, fomentando la responsabilidad de participar en una sociedad democrática y pluralista.

3. Metodología

La presente investigación se realizó en base a un enfoque cualitativo, centrado en conocer la significación y perspectivas de los sujetos involucrados. De este modo, se pretende estudiar dentro del contexto de aula (Flick, 2007), considerando que el foco de estudio se centra en observar y analizar el desarrollo de la empatía histórica en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de un curso en particular. Así, para el diseño de investigación, se tomaron elementos descriptivos, además de recurrir a elementos de la investigación-acción, entendida desde la interacción del profesorado con el fin de mejorar la práctica educativa (Latorre, 2005), ya que considera la práctica pedagógica como espacio de reflexión sobre el trabajo en el aula y la construcción de conocimientos, considerando de este modo, elementos de este enfoque como la participación activa de los estudiantes al involucrarlos como agentes activos en el proceso de aprendizaje, y el enfoque colaborativo, al reconocer que tanto estudiantes como profesora tienen que aportar en las diferentes etapas que componen la investigación para así, finalmente generar cambios significativos por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Contexto de la investigación

La investigación fue realizada en un establecimiento educativo particular privado de modalidad científico humanista, ubicado en una comuna del sector oriente de Santiago, perteneciente a una congregación religiosa, cuya misión y visión se centran en, desde una mirada cristiana, educar a los estudiantes para la construcción de una sociedad más justa, requiriendo de la tolerancia.

El grupo que se investiga en particular es el segundo año medio, mixto, compuesto por 29 estudiantes entre 15 y 16 años, cuyos apoderados entregaron el consentimiento por escrito

para el desarrollo de la investigación. Con motivo de la pandemia, el curso estuvo en clases virtuales durante un año, y con clases híbridas otro, lo que dificultó tanto sus procesos de aprendizaje como sus relaciones interpersonales, presentando baja empatía con los demás, generando tensión al momento de trabajar en grupo o resolver conflictos interpersonales.

Sobre las unidades y objetivos de aprendizaje, la investigación abarcó la unidad 3: Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile, considerando que este periodo histórico que aún presenta controversias en las perspectivas de las personas, además de contar con fuentes vivas, con las cuales los estudiantes conviven, permitiendo comprender las posturas de los demás, al mismo tiempo en que deben enfrentarse a la convivencia de éstas.

3.2. Recolección de Información

Al considerar que este proyecto que busca trabajar desde los conocimientos y perspectivas de los estudiantes, la técnica de recolección de datos se centró en la recolección de producciones en clases, (Hernández et. al., 2010), basados en una secuencia didáctica que abarca el proceso de investigación, contextualización y creación de sujetos históricos ficticios, a través de los cuales debían reaccionar a diferentes situaciones propias del contexto histórico. Las preguntas que guiaron el trabajo en cada ficha se resumen en la tabla 1. Estos documentos, pertenecen a diferentes actividades en clase, relacionados con los objetivos de aprendizaje curriculares y con el de esta investigación, que se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 1

Resumen preguntas guía

Ficha de trabajo	Preguntas centrales
Contextualización en base a fuentes históricas (1958-1971)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe el contexto de Chile en el periodo que estamos estudiando. 2. ¿Qué sujetos históricos fueron los que vivieron el proceso de migración? 3. ¿Qué opinión tenían sobre la realidad político-económica del periodo?
Contextualización continuidades y diferencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completa el siguiente recuadro en base a las fuentes y a tu texto de estudio (político, social, económico, cultural). 2. Menciona tres sujetos históricos del periodo, sus características y posibles posturas sobre el Golpe de Estado y Régimen Militar. Argumenta.

históricas (1973-1989)	3. ¿Qué elementos del presente son similares y diferentes respecto a los datos entregados por las fuentes históricas?
Construcción sujeto histórico	1. ¿Qué opinaba tu sujeto histórico y qué elementos del contexto influyen en su opinión respecto a la realidad política, social y económica?
Reacciones a tres situaciones históricas	1. ¿Qué emoción provoca la situación a tu sujeto histórico? ¿qué opina al respecto? ¿Por qué? 2. ¿Qué opinaba tu sujeto sobre el Golpe de Estado? ¿Por qué?
Reacciones a dos situaciones y reflexiones finales	1. ¿Cuál sería la votación de su sujeto histórico? ¿Por qué? ¿Cómo o en qué afecta el triunfo del NO a la vida cotidiana de tu sujeto histórico? 2. ¿Por qué crees que las personas en el pasado tuvieron dichas acciones y opiniones? ¿Por qué las personas tienen diferentes opiniones respecto a un mismo hecho o proceso histórico? 3. ¿Cuál es la importancia del contexto en nuestra forma de pensar? ¿Consideras determina tu opiniones y acciones?

Elaboración propia

Tabla 2

Secuencia didáctica

	Acercamiento conceptual	Modelación	Trabajo autónomo
Tiempo de trabajo	10 horas pedagógicas	20 horas pedagógicas	15 horas pedagógicas
Objetivos Currículum nacional	OA12	OA14- OA15- OA16- OA17-OA19	OA19- OA21- OA22
Intervención a realizar	Recolección de primeras impresiones.	Contextualización del periodo estudiado. Creación de sujetos históricos.	Reacción a situaciones históricas. Proceso de reflexión final.
Instrumentos de recogida de datos	Ficha: Contextualización en base a fuentes históricas.	Ficha: Contextualización, continuidades y diferencias históricas.	Ficha: Reacciones a situaciones históricas.

		Ficha: Construcción sujeto histórico.	Ficha: Reacciones situaciones y reflexiones finales.
Objetivo de investigación relacionado	Objetivo 1	Objetivos 1 y 2	Objetivo 2
Elaboración propia			

3.3. Análisis de datos

Considerando que los fundamentos conceptuales explicitan los componentes de la empatía histórica y las producciones de los estudiantes a lo largo de las etapas de trabajo, esta investigación empleó un análisis de contenido. Este análisis se centró en visualizar la significación de los estudiantes, lo que implicó codificar los elementos del contenido en subcategorías para permitir el análisis del proceso estudiado (Cáceres, 2003). Así, el análisis de datos se realizó tras recolectar las producciones de los estudiantes y codificarlas en base a lo planteado por Barton y Levstik (2004), con el fin de observar sus percepciones y desarrollo de la empatía histórica. De esta manera, se realizó una codificación inductiva, centrada en visualizar el desarrollo de la empatía histórica, como se presenta en la Tabla 3:

Tabla 3

Codificación

Categoría	Códigos
Contextualización histórica	Ubicación temporal Grupos sociales Ubicación espacial Elementos políticos Elementos económicos Elementos culturales
Reconocimiento de la alteridad	Reconocimiento de sujetos históricos diferentes Caracterización de sujetos históricos Reconocimiento de punto de vista de sujetos históricos Caracterización de actitudes de sujetos históricos
Normalización compartida	Reconocimiento de intenciones de sujetos históricos Inferencia de intenciones de sujetos históricos

Multiplicidad de perspectivas históricas	Reconocimiento de diferentes posturas frente a un hecho Reconocimiento de elementos culturales de sujetos históricos Caracterización de posturas y/o creencias de los sujetos históricos
Contextualización del presente	Ubicación temporal referenciando el presente Ubicación espacial referenciando el presente Identificación de grupos sociales actuales Caracterización de la realidad política actual Reconocimiento de realidad económica actual Reconocimiento de elementos culturales actuales

Elaboración propia

4. Resultados

Las reflexiones sobre la importancia de la empatía histórica por parte de los estudiantes surgieron después de completar la secuencia didáctica propuesta. A lo largo del desarrollo de las fichas de trabajo, presentaron diversas formas de comprender y desarrollar la empatía histórica, las cuales se diferenciaron por su grado de complejidad en cada categoría presentada previamente.

4.1. Contextualización histórica

Este fue el elemento más desarrollado en las tres etapas. Los estudiantes reconocieron la mayoría de los componentes y rescataron elementos del contexto para relacionarlos con la vida de los sujetos históricos creados.

Así, en la etapa de acercamiento conceptual se presentaron respuestas como “En los años 1940, 1952 y 1960 en Chile se observa que la cantidad de habitantes aumenta demasiado y puede ser porque la economía empieza a mejorar, hay más cantidad de trabajos” (E.9). En el ejemplo, el estudiante reconoce elementos del contexto, los relaciona entre sí, para dar respuesta a una situación.

En la etapa de modelamiento, el desarrollo de la contextualización histórica se vuelve más exhaustiva, elaborando respuestas más complejas que abarcan más componentes de la categoría, como es el caso a continuación:

Salvador Allende asume como presidente de la república, único presidente del partido socialista en ser elegido democráticamente. Su propósito era llevar a Chile al socialismo lentamente. En 1971 comienzan los primeros conflictos con poder judicial

y no se logra comprometer apoyo de democracias cristianas a las medidas transformadoras. 1974 Pinochet asume el poder ejecutivo. Todo el poder legislativo recae en la junta de gobierno se cambia la constitución. Constitución 1980: Desde el golpe de estado se planeaba cambiar la constitución de 1925. Se plantea que la constitución antigua ya no beneficiaba al país (un ejemplo de esto es el golpe de estado y la crisis antes de él). Esta constitución fue redactada por 4 personas y fue aprobada. Dictadura en Chile Política: constitución de 1980, cierre de instituciones democráticas Eliminación física/política de opositores al régimen (E. 21)

Finalmente, en la etapa de desarrollo autónomo, los estudiantes, al haber ya elaborado la contextualización del periodo previamente, utilizaron el mismo para argumentar acciones de sus sujetos históricos, lo que se refleja en respuestas como:

El día en que fue el golpe de estado, tuvo miedo ya que no sabía lo que podía llegar a pasar a él y su familia, con el tiempo se dio cuenta que era la solución a los problemas económicos del país, lo que lo alegraba ya que pasó por un mal momento económico, apoyaba el golpe de estado y durante mucho tiempo pensó lo mismo, ya que fue la solución a el mal momento económico que pasaba el país, pero se vivían grandes injusticias sociales, a lo cual él no estaba de acuerdo y empezó a cuestionar las acciones del gobierno, estando en contra de este, pero decía estar a favor por el cuidado de él y su familia (E.6)

4.2. Reconocimiento de la alteridad

La mayoría de las producciones de los estudiantes evidenciaron reconocer la existencia de sujetos históricos diferentes en un periodo determinado. A lo largo del proceso de trabajo, identificaron las características y puntos de vista de cada uno frente a un hecho en específico. En la etapa de acercamiento conceptual se elaboraron respuestas en las que, basados en fuentes históricas, se reconocen componentes de la categoría relacionando, además, sus motivaciones con el contexto en el que se encontraban como, por ejemplo:

Los sujetos históricos que migraron a la ciudad fueron personas que vivían en el campo o a las afueras de los pueblos, en busca de más oportunidades y mejores

oportunidades de vida, pues las condiciones en las afueras eran miserables debido a la realidad económica del país y las políticas empleadas (E.22)

Durante la etapa de modelamiento, se observó que los estudiantes reconocían la existencia de diferentes posturas frente a un hecho y que éstas están relacionadas con el contexto histórico, pero, además, reconocieron el contexto personal, elaborando respuestas como:

Gladys Marín: era atea, profesora y política. Fue presidenta y secretaria del partido comunista y fue diputada en 3 periodos. (...) Tenía un carácter fuerte y eso la llevaba a la lucha. (...) En contra del golpe. Fue de las personas más buscadas en Chile por haber sido parte del gobierno de Allende y defensora de los DD.HH. En dictadura (E.26)

En la última etapa de trabajo, los estudiantes elaboraron caracterizaciones en las cuales rescataron motivaciones y formas de pensar de los sujetos creados, interactuando con los diferentes componentes de la categoría, además de reconocer y explicitar la relevancia del contexto personal, como se observa a continuación:

Se asombraría, ya que él confiaba y creía en la dictadura militar, había escuchado de unos amigos que estas personas morían por que los militares los torturaban, no podía creer que esto pasara durante la dictadura, que hicieran esto después de estabilizar la economía del país. Por estas acciones deja de creer en este gobierno, pero decía seguir apoyándolo por el cuidado de él y su familia (E.6)

4.3. Normalización compartida

En este punto, los estudiantes reconocieron las intenciones tanto explícitas como implícitas de los sujetos históricos, considerando que esta primera etapa se centró en rescatar la información entregada por las fuentes históricas. Así, se observan respuestas como la de E.27: “Creo que piensan: Que si no vienes de familia con plata y de ciudad, hay pocas oportunidades que den una economía digna y supongo que pensaban que el país era extremadamente capitalista”.

En la etapa de modelamiento, se reconocieron posturas implícitas y explícitas de los sujetos históricos relacionando, además, las perspectivas del sujeto con su contexto, elaborando respuestas como: “Jorge González: contra el golpe. En las letras de sus canciones se veían claros mensajes políticos y apoyó públicamente la opción del No” (E.8)

Finalmente, en la etapa de trabajo autónomo, tras crear sujetos históricos, los estudiantes debieron enfrentarse a una serie de situaciones históricas, en las cuales debían crear la reacción de sus sujetos. Así, la totalidad evidenció que las personas del pasado tenían formas diferentes de actuar frente a un hecho, y que dichas acciones tienen sentido según sus perspectivas, las cuales se generan tanto en base al contexto global como el personal, generando reacciones como:

El votaría que No, porque en su trabajo (abogado) obtuvo varios testimonios de personas que sufrieron durante la dictadura lo que le hizo oponerse a Pinochet. Quería que se terminaran las violaciones a los DD.HH., quería salir a la calle sin miedo a que lo detuvieran, quería que la alegría llegara. (Aparte le gustó más la canción del NO que la del SI) (E.16)

4.4. Multiplicidad de perspectivas históricas

Al estar relacionada con las categorías mencionadas, los estudiantes reconocieron diferentes posturas frente a un hecho desde la etapa de acercamiento conceptual hasta la de trabajo autónomo. La evolución entre etapas se diferenció en la complejidad de las respuestas, el desarrollo e interacción entre sus componentes y reconocimiento de la importancia del contexto personal.

De este modo, en la etapa de acercamiento conceptual, reconocen las perspectivas de las personas del pasado, como es el caso: “A ambos no les gustaba la política, creían que solo beneficiaba a los ricos y era mala para los pobres, ellos no les gustaba su sueldo, por el trabajo que tenían y fue donde decidieron migrar del campo a la ciudad” (E.14)

En el desarrollo de la etapa de modelamiento los estudiantes reconocieron en su totalidad la existencia de diferentes perspectivas en un periodo determinado, pero sus respuestas fueron complejas al reconocer y utilizar los contextos personales para argumentar dichas posturas, además de reconocer que éstas pueden variar en el tiempo, como es el caso de:

Fernando Matthei: Militar chileno, comandante en jefe de la FACH y parte de la junta militar del gobierno y el prime en reconocer el No de esa junta. Inicialmente de acuerdo, pero discrepó con la duración del régimen. Al ser parte de la Junta Militar de gobierno estaba a favor pero luego de algunos años y dando entrevistas se dio a conocer que estaba de acuerdo en los golpes de Estado para sacar a los malos gobiernos pero no quedarse por tanto tiempo, si no que darle el paso a otro gobierno (E.26).

En la etapa de trabajo autónomo, los estudiantes elaboraron respuestas más complejas, debían reaccionar y argumentar las reacciones a situaciones dadas por la profesora. De este modo, se observan respuestas en las que se registra la importancia y limitaciones del contexto en la construcción de perspectivas, presentando respuestas que hacen interactuar los elementos del contexto histórico, global y personal, para argumentar las posturas de lo sujetos creados, como se observa en el caso de E.22:

Por su mentalidad más central, hubiera votado que no, ya que odia los extremos políticos y más gobiernos con estas características (...) Porque en su día a día vivieron cosas distintas que a veces la historia no es capaz de rescatar, su contexto fue diferente y causa un distinto sentimiento vivirlo y estudiarlo varios años después. Muchas veces no tenían la información que tenemos ahora, entonces podemos decir que también opinaban con lo que llegaban a saber y mucha gente jamás supo varias cosas de su época (E.22)

4.5. Contextualización del presente

Esta categoría fue la menos desarrollada por los estudiantes en todas las etapas. Su desarrollo se centró en la comparación del pasado con el presente indicando, principalmente, continuidades históricas.

Así, en la etapa de acercamiento conceptual, se observan continuidades generales, sin argumentos o especificaciones sobre lo que refiere, como es el caso de E.28: “Hasta el día de hoy hay una mala educación en las zonas rurales, lo que les dificulta conseguir un trabajo que pague bien”. En este caso no se sabe a cuál periodo del pasado referencia o qué significa mala educación. En la etapa de modelamiento, no hubo mayor variación en las respuestas, la

diferencia con la etapa anterior se centró en identificar periodos históricos de manera clara, como lo muestra la respuesta de E.13: “El hecho de que no estemos en dictadura y tengamos democracia, el modelo económico y la reforma previsional y laboral, ambas concebidas por el ministro José Piñera”. En esta respuesta sólo se reconocen elementos relacionados a lo político y económico como continuidad histórica, pero no hay profundización al momento de explicar sus efectos en el presente.

Finalmente, en la etapa de trabajo autónomo, al estar centrada en las reacciones de los sujetos creados, no hubo un foco en la categoría, por lo que las visiones del presente se basaron en comparar la sociedad en las décadas de 1970-1980 y la actual. Se observa que los estudiantes rescataron la existencia de elementos económicos, políticos y culturales propios del presente, como es el caso de la respuesta “hemos vivido en democracia, no se ha vuelto a ver una dictadura en nuestro país. Aunque los militares ya no tengan el poder, el sistema económico adoptado en la época sigue vigente hoy en día (modelo neoliberal). Hoy en día hay libertad para expresarse, como las manifestaciones desde el retorno a la democracia” (E.16).

5. Discusión

A medida que se realizaron las etapas de trabajo, los estudiantes desarrollaron con mayor profundidad los componentes de la empatía histórica planteados inicialmente. Esto permite observar lo planteado por Barton y Levstik (2004), ya que, en la primera etapa de trabajo, se limitaban a contextualizar y reconocer la existencia de otras personas sin profundizar ni establecer relaciones entre ambos elementos. Esta realidad, se relaciona con lo propuesto por los autores, con la forma tradicional de estudiar el pasado, la cual enfatiza la memorización de hitos y sujetos, limitando la comprensión histórica. Ya en la última etapa del proyecto, reconocieron perspectivas y las relacionaron con el contexto, llegando a comprender de manera más profunda el periodo estudiado.

Así, es posible afirmar que el estudio del pasado desde la empatía histórica, con un enfoque sociocultural, permitió enfatizar en valores propios de una sociedad democrática, como es el interés y respeto por los demás (Barton, 2010), ya que implicó preocuparse por las diversas realidades y relatos relacionados con lo acontecido.

Considerando lo anterior, trabajar desde el enfoque de una persona determinada llevó a los estudiantes a interesarse más en el contexto histórico, comprendiendo el impacto que este tenía sobre las personas, como plantea Barton (2010). Así, trabajar en base a la contextualización fue relevante para reconstruir del periodo estudiado, lo que requirió el trabajo con fuentes, pero también, el uso de la imaginación histórica para complementar aquella información que la fuente no entregaba (Vogel, 2020).

Además, fue relevante el establecimiento de nexos entre dicho contexto con las acciones de las personas. A medida que avanzaban en las actividades, los estudiantes diferenciaron dos tipos de contextos: el global relacionado con los hechos acontecidos a nivel mundial o país, y el contexto personal, referido a la vida y experiencias personales de los sujetos, compuesto de sus valores, creencias y realidad familiar. Ambos necesarios para comprender el periodo en profundidad y entender la relevancia sobre sus vidas (Doñate y Ferrete, 2019; Luricich y Milbur, 2020).

Si bien las actividades, reflexión sobre el pasado y la relevancia del contexto en las personas permitieron una mayor comprensión respecto a sus acciones, no todos los estudiantes comprendieron el pasado desde este contexto, prevaleciendo la mirada del presente. Una posible explicación a esta situación se relaciona con la distancia temporal y cultural que se tiene respecto al pasado, lo que permite malinterpretaciones por parte de los estudiantes (Barton y Levstik, 2004). Otra explicación se centra en las ideas que poseen sobre el presente, asumiendo que tener un mayor acceso a fuentes de información significa crear miradas objetivas sobre los hechos que están aconteciendo, centrándose sólo en lo que entregan dichas fuentes y restando importancia a otros elementos que componen el contexto histórico.

La comprensión de la existencia de diferentes perspectivas permitió a los estudiantes ser más abiertos a nuevas experiencias e interacciones con otras personas, al mismo tiempo que comprendieron que las personas en el pasado no siempre pensaron de la misma manera y que sus acciones a lo largo de sus vidas respondían al sentido que les daban en momentos determinados. Este punto fue relevante, ya que ayudó a disminuir los prejuicios tanto sobre las opiniones de las personas tanto del pasado como las propias (Barton y Levstik, 2004).

Esto coincide con la idea de que a empatía histórica es una herramienta para comprender la diferencia (San Pedro y López, 2017), ya que llevó a entender que, en la medida en que su contexto varía en el tiempo y viven diferentes experiencias y conviven con otros, sus percepciones pueden variar, por lo que sus ideas no son estáticas.

Coincidiendo con lo expuesto por Carril (2019), son necesarias prácticas que generen interpretaciones sobre el pasado. Así, los estudiantes, al observar que hay diferentes perspectivas conviviendo, notaron que no existe un relato hegemónico sobre lo acontecido, y que es necesario rescatar las diferentes voces de quienes lo conformaron para comprenderlo en su totalidad, generando una reconstrucción del pasado desde la concepción de ser algo diferente al presente (Barton, 2010). Esto permite trabajar temas controversiales en la sala de clases, sobre todo en aquellos en los que las perspectivas existentes son fuertemente opuestas entre sí, logrando comprenderlas sin prejuicios y sin la necesidad de cambiar la propia (Barton y Levstik, 2004).

Así, se observó que el desarrollo de la empatía histórica, desde un enfoque sociocultural, requiere de diferenciar las actitudes, intenciones y creencias de las personas del pasado de las propias (Barton y Levstik, 2004). Esta acción incide en la mirada que tienen los estudiantes, rescatando de la multiplicidad de perspectivas la comprensión de que el pasado no es estático, sino más bien se encuentra compuesto por realidades que están en constante interacción, evidenciadas en la existencia de diferentes sujetos históricos.

6. Conclusiones

Tras el análisis, se concluye que cada etapa del proceso presentó cambios no lineales, pues en cada una hubo categorías más desarrolladas que otras. Esta complejidad se observó en la redacción de escritos más complejos por los estudiantes, interrelacionando diferentes componentes, permitiendo tener una mirada sobre las personas del pasado centrada en sus contextos, pensamientos y acciones. Así, la evolución más notable se observó en el reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas, pasando de la identificación de grupos sociales a la de individuos, considerándolos diferentes a ellos y entre sí. Además, descubrieron que las perspectivas varían en el tiempo, relacionándolas con las experiencias

de las personas. Con esto, la mayoría reconoció que el contexto tanto personal como global influye en sus pensamientos y acciones.

Junto a lo anterior, comprendieron que en su actualidad siguen existiendo diferentes puntos de vista, vinculados con las experiencias y percepciones individuales con las que interactúan diariamente, siendo necesario tanto para el desenvolvimiento de una comunidad democrática y de una sociedad más tolerante.

El periodo de Dictadura en Chile suele generar controversia en el aula, ya que las opiniones al respecto siguen siendo polarizadas en la actualidad. Así, trabajar desde la empatía histórica mediante la creación de perspectivas en sujetos históricos ficticios permitió el encuentro de diferentes opiniones en las que el respeto y tolerancia prevalecieron a lo largo de la unidad. Al comprender dichas ideas, algunos estudiantes a crearon sujetos históricos con perspectivas diferentes a las suyas, lo que significó profundizar en la tolerancia y comprensión del otro, valores de una sociedad pluralista. Quienes trabajaron con sujetos similares a ellos se vieron en la obligación de comprender la diferencia, no sólo en el periodo estudiado, sino también considerando las realidades con las que conviven. Esto facilitó diálogos tanto en el transcurso de la investigación en clases como al final del proceso, lo que permitió abrir espacios de conversación dentro de la sala de clases.

Para terminar, respecto a las limitaciones de la investigación, es relevante señalar que, al referir una muestra acotada, tanto en el número de estudiantes como en el tiempo y la temática abordada, los resultados muestran una realidad limitada. Por lo tanto, es necesario considerar otros contextos educativos para comparar los resultados de manera más amplia. Aunque se reconoce la importancia de la empatía histórica en el tratamiento de temas controversiales, es necesario trabajar con la actualidad, resaltando el respeto y tolerancia de diversas perspectivas, por lo que este tipo de trabajo no se puede limitar a sólo una unidad, sino que debe abarcar transversalmente la asignatura.

Referencias

Álvarez, H. (2022). Historical and narrative empathy: thinking about the Columbus expedition with future teachers of Basic Education. *MENDIVE*, 20 (2), 450-463 .

- Apaolaza Llorente, D., & Echeberria Arquero, 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.
- Asión, A. (2020). La masacre del Zong (1781): una experiencia de empatía Histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35 (2) 103-116.
- Barton, K. (1996). Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students. *Annual Meeting of the American Education Research Association, New York*, 8-12.
- Barton, K. (1997). "I just kinda Know": Elementary Students ideas about Historical Evidence. *Theory and Research in Social Education* , 25 (4), 407-430.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*,9, 97-114.
- Barton, K. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE*, 7 (2), 1-11.
- Barton, K., & Levstik, L. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation? En Parker W. (Ed), *Social Studies Today. Research and Practice* (pp.358-361). Routledge.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Empathy as Caring. En Barton, K. & Levstik, L. *Teaching History for the Common Good* (pp. 228-241). Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & Levstik, L. S. (2004). Hitorial Empathy as Perspective Recognition. En K. Barton, & L. S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (pp. 206-227). Routledge.
- Barton, K., & McCully, A. (2010). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40 (4), 371-408.

- Barton, K., & Thornton, S. (2010). Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a “disciplinary” curriculum. *Teachers College Record*, 112 (9), 2471-2495.
- Carril Merino, M. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de educación primaria en formación*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Ciriza-Mendivil, C. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 40, 51-66.
- Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. En L. McArthur Harris, & S. A. Metzger (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177-202). Wiley-Blackwell
- Doñate Campos, O., & Ferrete Sarria, 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.
- Editorial SM. (2018). *Proyecto Savia 2do medio, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: SM.
- Elbay, S. (2022). Una investigación de las percepciones metafóricas de los estudiantes de 8° grado de la escuela intermedia sobre la empatía histórica. *BUEFAD*, 222-234.
- Elbay, S., & Kaya, E. (2021). Understanding the Multiple Effects of Historical Empathy: A Study Explanatory Mixed Method. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12 (2), 329-356.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Endacott, J. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.

-
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. The McGraw-Hill- Interamericana editores.
- Huijgena, T., van de Griffa, W., van Boxtel, C., & Holthuisa, P. (2018). Promoviendo la contextualización histórica: el desarrollo y la prueba de una pedagogía. *Revista de estudios curriculares*, 410-434.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none. *Teaching History*, 137, 42-49.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-48.
- Luricih, M., & Milbum, M. (2020). The Skill of Historical Empathy. *Agora*, 55 (2), 46-49.
- Martinez, M., Veloz, F., & Villalón, G. (2021). Enseñar a Pensar Históricamente a través de la formación de la Argumentación y la Empatía Histórica. *L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* , 195-204.
- MINEDUC. (2015). *Bases curriculares*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Molina Puche, S., & Egea Zapata, 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.
- Oner, U., & Kinaci, M. (2020). Las opiniones de los profesores de estudios sociales sobre la empatía histórica. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (3), 136-152.

-
- Perrota, K. (2018). A study of students' social identities a "Historical empathy gap" un middle and secondary social studies classes with the instructional unit "The Ellizabeth Jennings proyect". *Curriculum and Teaching Dialogue*, 53-69.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- San Pedro, M., & López Manrique, 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.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational philosophy and Theory*, 49 (6), 593-605.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.59-72). Palgrave Macmillan
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Vogel, J. (2020). Imagine you are... Historical empathy and Perspectives in History Textbook Task. *Agora*, 55 (2), 64-75.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40, 331-337.