

Educación para una ciudadanía crítica, democrática y global desde la Didáctica de las Ciencias Sociales



Coordinación:

Laura Arias Ferrer
Alejandro Egea Vivancos
Verónica Pardo Quiles
Neus González-Monfort

Febrero 2026

ISBN:
978-84-09-83588-1

DOI:
10.6018/editum.3221

Educación para una ciudadanía crítica, democrática y global desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

Coordinación:

Laura Arias Ferrer
Alejandro Egea Vivancos
Verónica Pardo Quiles
Neus González-Monfort

00

Índice

INTRODUCCIÓN

Laura Arias Ferrer, Alejandro Egea Vivancos,
Verónica Pardo Quiles y Neus González-Monfort

Ciudadanía en el aula

01 Análisis categorial de la educación
para la ciudadanía global

Pedro C. Mellado-Moreno, Noelia Pelicano Piris,
Irene Palomero Ilardía y César Bernal Bravo

02 Construir ciudadanía democrática desde
la enseñanza geográfica: percepciones del profesorado
en formación inicial

Antonia García Luque, Santiago Jaén Milla y
Alba de la Cruz Redondo

03 Tríada didáctica: humanización, pensamiento crítico
y educación para la ciudadanía global. Un estudio de
programas de estudio en la formación inicial docente

Belén Meneses Varas

04 Prácticas cooperativas para el pensamiento crítico
y la reflexión colectiva

Albert Irigoyen y Josep M. Pons-Altés

05 Empatía histórica en la promoción de una ciudadanía
consciente y crítica

Sofía Marques y Maria Glória Solé

06 El uso de problemas sociales relevantes en la
formación de maestros. Una investigación sobre la
enseñanza del futuro

Nicolás de Alba Fernández, Elisa Navarro Medina,
Noelia Pérez Rodríguez y Enrique Anguiano Cuevas

07 El disenso en la Educación para la Ciudadanía
Democrática en tiempos de desinformación:
el caso costarricense

Juan Carlos Naranjo Segura y Gustavo González Valencia

08 Pensamiento crítico y argumentación. Una experiencia
en la formación del profesorado de Educación Infantil

María Puig Gutiérrez y Marina Nieto Ramos

09 Multiperspectiva y ciudadanía crítica a través de
la simulación política. La experiencia de la asignatura
“Europa en el aula de Educación Primaria”

María Belén San Pedro Veledo y Miguel Ángel Suárez Suárez

10 Formación inicial de docentes de Educación Primaria
en Angola: un estudio en la provincia de Bengo sobre
multiperspectiva

Francisco Salomé Tomás António y Glória Solé

11 La participación y la acción en la educación obligatoria
en España. Un estudio comparado de currículos autonómicos

Anna Serra Salvi, Rosa M. Medir Huerta y
Meriam Boulahrouz Lahmidi

Ciudadanía a pie de calle

12 Educación patrimonial y problemáticas socialmente
relevantes en Ciencias Sociales: un estudio en la formación
inicial docente

Mario Ferreras Listán y Mónica Trabajo Rite

13 Patrimonios controversiales para la construcción de una
ciudadanía crítica y global

Ildefonso David Ruiz López, Myriam José Martín Cáceres y
María del Consuelo Díez Bedmar

14 Itinerarios urbanos contra la desmemoria.
República y Guerra Civil en Catalunya

Isabel Boj Cullell, Gemma Sebares Valle y Rafael Sospedra Roca

15 Diseño de salidas didácticas locales para la enseñanza
“glocal” del espacio y el tiempo. Ejemplos en Cartagena y
Madrid (España) para Educación Secundaria

Carlos Martínez Hernández, Jesús Ángel Sánchez Rivera,
José Manuel Crespo Castellanos y José Ignacio Ortega Cervigón

16 Hacia una interpretación de las plazas públicas
desde la infancia. La enseñanza-aprendizaje de la
participación ciudadana

Matilde Peinado Rodríguez

17 A influência romana em espaços do presente: como percep-
cionam os estudantes portugueses a mudança e a permanên-
cia da herança romana em Braga (Portugal) em contacto dire-
to com os vestígios patrimoniais?

Ana Carolina Viana Guimarães y Glória Solé

18 Representaciones sociales del patrimonio cultural en alum-
nado de Educación Primaria: fomentando la ciudadanía acti-
va. Un estudio de caso en la Ribeira Sacra

M.ª del Mar Bóveda López, Jorge Conde Miguélez

Ciudadanía desde la diversidad

19 El reconocimiento de la educación para la diversidad en profesores de secundaria que enseñan Ciencias Sociales	190
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Carolina Franco Ossa	
20 La imagen de la mujer productiva en los manuales del ámbito STEAM	198
Mario Ferreras Listán y Pilar Moreno Crespo	
21 Imaginario de la mujer en los carteles de la guerra civil española. Análisis de una puesta en prácticas desde la asignatura de Diseño Curricular e Instruccional de las Ciencias Sociales	208
José Antonio Mérida Donoso, Juan Mar Beguería, Lorenzo Mur Sangrá y Miguel Ángel Pallares Jiménez	
22 Comunidades racializadas, interseccionalidad y formación inicial del profesorado: una reflexión necesaria para la formación de una ciudadanía crítica	220
Elena Montejo Palacios y María del Consuelo Díez Bedmar	
23 Análisis de las narrativas del futuro profesorado sobre la imagen estereotipada de otros grupos culturales: un estudio para la formación de una ciudadanía crítica	230
Patricia Suárez Álvarez, Javier Contreras García y Rafael Guerrero Elecalde	
24 La presencia femenina durante la dictadura franquista en los libros de texto: un análisis comparativo de las ediciones LOMLOE y LOMCE	240
Elena Molés Ortega y Carlos Fuertes Muñoz	
25 La enseñanza de la Historia para la formación de la identidad nacional en América Latina. Una primera aproximación de la revisión de la literatura	250
Enrique Anguiano Cuevas, Nicolas de Alba Fernández, Elisa Navarro Medina y Noelia Pérez Rodríguez	
26 Las memorias familiares y sociales de la historia reciente para educar en ciudadanía democrática	258
Lucía Fernández Rodríguez, María Dolores Jiménez Martínez y Ramón Méndez Andrés	

Otras miradas

27 Comparativa de los itinerarios curriculares y teóricos en las licenciaturas de Historia en la UNAM y la ENSM.	272
Gonzalo Andrés García Fernández	
28 Del conocimiento personal al conocimiento profesional: recorridos de los docentes de Educación Infantil en la formación inicial	280
Olga Duarte Piña	
29 La expansión de la enseñanza superior privada en Brasil: implicaciones para la formación de profesores de Geografía	290
Aloysio Marthins de Araujo Juniot	

05

Empatía histórica en la promoción de una ciudadanía consciente y crítica

Sofia Marques

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Glória Solé

Universidade do Minho
gsole@ie.uminho.pt

1. Problemática

La empatía histórica es fundamental en la formación de una ciudadanía crítica, democrática y global, ya que permite a los estudiantes comprender el pasado en toda su complejidad desarrollando habilidades para interpretar eventos históricos desde diversas perspectivas, lo que fomenta el pensamiento crítico necesario para cuestionar narrativas simplistas y analizar problemas actuales con mayor profundidad. Además, promueve valores democráticos como la tolerancia, el respeto y el diálogo, ayudando a los estudiantes a entender la importancia del consenso y la diversidad en una sociedad pluralista (Aderoben & Darmawan, 2023; Bleeze, 2024). Al interactuar con fuentes históricas y relatos de diferentes contextos culturales, el alumnado amplía su visión del mundo reconociendo las conexiones globales y las interdependencias entre regiones y épocas, lo que lo prepara para actuar con responsabilidad en un mundo interconectado. Este enfoque le enseña a valorar la cooperación, la participación ciudadana y el compromiso ético al enfrentarse a los desafíos del presente y el futuro, construyendo así una base sólida para sociedades más inclusivas y conscientes de su historia compartida.

2. Empatía histórica en promoción de la sociedad democrática

La empatía histórica es un concepto clave en el ámbito de la educación histórica que busca desarrollar en los estudiantes y alumnos una comprensión profunda de las experiencias, valores y perspectivas de las personas del pasado. Esta competencia no solo enriquece la interpretación de los acontecimientos históricos, sino que también fomenta un pensamiento crítico que evita juicios anacrónicos y simplistas (Lee, 2005; Levstik & Barton, 2005). La empatía histórica se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de las personas que vivieron en tiempos pasados, entendiendo sus decisiones, acciones y pensamientos en el contexto específico de su época (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Lee & Ashby, 2001; Perikleous, 2019, 2022; Seixas & Morton, 2013). Esto no implica justificar actos que hoy consideramos inmorales, sino reconocer que las normas culturales, las limitaciones sociales y las estructuras económicas del pasado eran radicalmente diferentes a las actuales. Incorporar la empatía histórica en la enseñanza promueve una visión más matizada y humana del pasado, y ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias como el análisis crítico, la interpretación de fuentes primarias y el cuestionamiento de sus propios prejuicios (Chapman, 2024; Yeager y Doppen, 2001).

Uno de los métodos para promover el desenvolvimiento de la empatía histórica es a través del análisis de documentos históricos, cartas, diarios y discursos que reflejan las perspectivas de quienes vivieron los acontecimientos (Barca, 2013; Shemilt, 1984; Yeager & Doppen, 2001). Esto permite a los estudiantes interactuar directamente con las voces del pasado, reconociendo la complejidad de las experiencias humanas. Uno de los principales desafíos de la empatía histórica es evitar el presentismo, que consiste en juzgar el pasado desde los valores y creencias del presente (Seixas & Morton, 2013). Este enfoque puede distorsionar nuestra comprensión de los eventos históricos y dificultar el reconocimiento de la diversidad de perspectivas en diferentes contextos temporales. Otro desafío es equilibrar la empatía con el pensamiento crítico: mientras que la empatía permite comprender las motivaciones y sentimientos de las personas del pasado, el pensamiento crítico asegura que no se pierda de vista la evaluación de las consecuencias y los legados de sus acciones (Levstik & Barton, 2005). La empatía histórica puede aplicarse a eventos como la colonización de América, el Holo-

causto o las luchas por los derechos civiles. Por ejemplo, al estudiar la esclavitud, los estudiantes deben examinar no solo las perspectivas de los esclavistas y los abolicionistas, sino también las experiencias de los esclavizados, quienes a menudo son marginados en los relatos históricos.

3. Metodología

- Este proyecto de investigación se basa en dos preguntas:
- ¿Cuál es la relevancia atribuida a la empatía histórica por parte de profesores y alumnos del 2.º Ciclo de Enseñanza Básica para el desarrollo del pensamiento histórico?
 - ¿Cómo la empatía histórica promueve la comprensión y el pensamiento histórico de los alumnos?

Para responder a estas preguntas, se establecieron cuatro objetivos específicos:

- 1) Conocer las concepciones de los profesores de Historia y Geografía de Portugal, del 2.º Ciclo de Enseñanza Básica, de la zona centro de Portugal continental, sobre la relevancia de la empatía histórica en el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos;
- 2) Implementar propuestas de actividades de empatía histórica en dos clases de 6.º grado en una escuela pública de la región de Leiria;
- 3) Analizar el nivel de progresión de la empatía histórica de los alumnos de estas clases;
- 4) Comprender si los alumnos y profesores de 6.º grado, del 2.º Ciclo de Enseñanza Básica de la escuela en estudio, consideran relevantes las actividades de empatía histórica para el desarrollo de la comprensión histórica y del pensamiento histórico.

La investigación, de carácter metodológico mixto (Creswell, 2021; Riazi y Candlin, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003), se está desarrollando en tres fases:

En la primera fase, construimos los instrumentos de recopilación de datos y los enviamos para ser evaluados por dos expertos internacionales y dos expertos nacionales. Después de las modificaciones recomendadas, seguimos los trámites legales y realizamos un estudio piloto. Tras pequeños ajustes, enviamos la encuesta a todos los profesores de HGP del 2.º Ciclo de Enseñanza Básica de la zona centro de Portugal (441 profesores). Sin embargo, solo 105 docentes respondieron a nuestra encuesta (23,8% del universo). Esta recopilación de datos tuvo como objetivo conocer las concepciones de los profesores en relación con la Historia; los procedimientos metodológicos realizados en el aula relacionados con el pensamiento histórico y la empatía histórica; y evaluar la empatía histórica de los profesores mediante una actividad con los temas de la inquisición y la esclavitud. En la segunda fase, en la que nos encontramos actualmente, estamos llevando a cabo una investigación con dos clases de 6.º grado en una escuela pública de la región de Leiria. La recopilación de datos se realiza a través de cuatro actividades de empatía histórica que involucran temas de la historia de Portugal (esclavitud; las primeras leyes sobre la esclavitud; las invasiones francesas en Portugal y el trabajo infantil en el siglo XIX). Esta fase permitirá analizar el nivel de progresión de la empatía histórica de los alumnos en estas clases. Los datos recopilados serán analizados y categorizados de acuerdo con los niveles de progresión de la empatía histórica mediante la metodología y técnicas de la Grounded Theory (Cepellos & Toneli, 2020; Corbin & Strauss, 2008; Charmaz, 2006).

La tercera fase está vinculada a la segunda, y realizaremos entrevistas de focus Group con el alumnado de las dos clases, con el objetivo de conocer su opinión sobre las actividades de empatía histó-

rica en el desarrollo de su comprensión histórica y pensamiento histórico. En este tipo de recopilación de datos, combinamos la entrevista con la observación (Teddlie y Tashakkori, 2009). Además, realizaremos una entrevista con la profesora involucrada en el estudio, con preguntas abiertas y cerradas, para evaluar su opinión sobre si considera relevantes las actividades de empatía histórica para el desarrollo de la comprensión y pensamiento histórico de los alumnos. Utilizaremos el software Maxqda versión 24.7.0 para profundizar en el análisis de los datos cualitativos.

4. Resultados

La enseñanza de la historia posibilita el aprendizaje de conceptos sustantivos y competencias específicas en historia, como la empatía histórica, la explicación histórica o la evidencia histórica entre otros, que promueven el pensamiento crítico y la comprensión histórica. Esta investigación reciente exploró cómo los alumnos de dos clases (6.º E y 6.º F) reflexionaron sobre la esclavitud a través de fuentes históricas. El ejercicio no solo permitió comprender mejor este período polémico, sino también evaluar la sensibilidad y las perspectivas de los alumnos frente a los problemas de ciudadanía y ética del pasado.

4.1. La actividad y sus objetivos

Presentaremos los datos preliminares de la primera actividad histórica de empatía. La actividad se basó en tres documentos históricos:

- Un texto que describía las duras condiciones de vida de los esclavos en ingenios azucareros brasileños.
- La historia de João de Oliveira, un esclavo que se convirtió en traficante de esclavos tras obtener la libertad.
- El caso de Florinda, una esclava que, tras sufrir abusos de su dueña, utilizó prácticas mágicas aprendidas en África como forma de resistencia y que luego se encontró ante el Tribunal del Santo Oficio.

A partir de estos textos, se hicieron preguntas como: ¿Por qué crees que existió y existe la esclavitud?; ¿Cómo eran tratados los esclavos?; ¿Fue correcta la actitud de João de Oliveira al ayudar a la viuda de su exdueño?; ¿Qué le pasó a la esclava Florinda? El objetivo era fomentar la empatía histórica y la reflexión crítica, es decir, la capacidad de los alumnos para comprender los valores, creencias y circunstancias del pasado, sin juzgarlos con los estándares actuales. El alumnado ofreció respuestas variadas que reflejaron distintos niveles de empatía histórica y comprensión histórica. Con respecto al primer documento, se preguntó al alumnado sobre la razón de la existencia de la esclavitud. Muchos estudiantes señalaron motivos de economía y pereza:

“Para que la gente que tiene esclavos se sienta más relajada y gane dinero sin preocuparse demasiado”. (Alumno DL 4, 6.º E); “En mi opinión, la esclavitud existía porque la gente era muy perezosa y también tenía muchos prejuicios”. (Alumno HF 6, 6.º E); “Eran perezosos y no querían trabajar, les era más fácil encontrar a alguien que trabajara para ellos en lugar de para ellos mismos” (alumno MN14, 6.º F).

No obstante, otros reflexionaron sobre los prejuicios raciales:

“En mi opinión, la esclavitud solo existía para despreciar a los negros y tener superioridad”. (Alumno SA 19, 6.º E); “En mi opinión, la esclavitud es el resultado del racismo y solo existió por codicia”. (Alumno WF 25, 6.º F).

Estas respuestas muestran una comprensión básica de las dinámicas de poder y desigualdad que sustentaron el sistema esclavista, aunque algunos alumnos abordaron el tema de forma más crítica que otros. También fueron interrogados sobre el trato que se daba a los esclavos y la mayoría hizo hincapié en las condiciones de vida de los esclavos:

“Los esclavos eran muy maltratados; por ejemplo, los días empezaban a las 5 de la mañana y terminaban a las 7 o 10, eran transportados en almacenes con muchas malas condiciones y trabajaban duro en las cosechas y más”. (Alumno LO 10, 6.º E); “A los esclavos los trataban mal, los obligaban a trabajar, no tenían mucha comida, dormían encadenados y sufrían mucho”. (Alumno, AG 1, 6.º F).

Con todo, algunos estudiantes resaltaron la relación compleja entre esclavos y dueños, influenciada por la convivencia:

“En algunas familias, los esclavos eran tratados como si fueran parientes del dueño. En otras familias fueron golpeados y maltratados. Muchas veces eran como si fueran madres y padres de los hijos de los blancos, siendo amados como nosotros amamos a nuestros padres”. (Alumno LC 9, 6.º E).

Estas observaciones reflejan un esfuerzo por comprender las contradicciones del sistema esclavista, donde los esclavos eran simultáneamente explotados y, en ocasiones, considerados indispensables para la vida doméstica y familiar.

En cuanto al segundo documento, los estudiantes fueron interrogados sobre la actitud del esclavo João de Oliveira; en este caso, las opiniones se dividieron entre quienes lo elogiaron por ayudar a la viuda de su exdueño y quienes criticaron su papel en perpetuar la esclavitud:

“El esclavo João de Oliveira era una buena persona al ayudar a la esposa de su antiguo dueño, João de Oliveir envió otros esclavos para que la viuda los vendiera para pagar el alquiler de la casa”. (Alumno MV 16, 6.º F); “No, porque vendió esclavos para trabajar, y incluso el que una vez fue esclavo debe conocer las dificultades y los malos tratos que hacen”. (Alumno LO 10, 6.º E).

En cuanto al tercer documento, sobre el caso de esclava Florinda, la mayoría expresó empatía hacia Florinda, aunque algunos destacaron las injusticias del sistema judicial (Tribunal de la Inquisición) de la época:

“Porque el tribunal y la ‘ley’ permitían este tipo de abuso cuando se trataba de esclavos”. (Alumno WF25, 6.º F); En aquella época era común maltratar a los esclavos, así que si D. Teresa la agrediera, entonces ellos [Tribunal de la Inquisición] le darían un castigo severo”. (Alumno MV 16, 6.º F).

5. Reflexión final

La actividad pretendía fomentar la reflexión crítica y la empatía histórica. Los estudiantes no solo identificaron las causas y consecuencias de la esclavitud, sino que también reflexionaron sobre las complejidades morales y sociales del pasado. Sin embargo, las respuestas también revelaron áreas de mejora. Por ejemplo, algunos estudiantes mostraron dificultades para cuestionar las estructuras opresivas o para expresar ideas más complejas de empatía histórica. Esto subraya la importancia de seguir promoviendo actividades que desafíen a los estudiantes a pensar más allá de lo evidente y a relacionar las lecciones del pasado con los valores de justicia e igualdad en el presente.

En resumen, aprender historia no trata solo de recordar lo que ocurrió, sino de entender cómo y por qué ocurrió para, así, construir un futuro más comprometido con valores democráticos, y consciente.

Referencias bibliográficas

Aderoben, A., & Darmawan, W (2023). The Construction of Historical Empathy in Learning History with a Global Diversity Perspective. *Indonesian Journal of History Education*, 8(2), 1-20. <https://doi.org/10.15294/ijhe.v8i2.68973>

Blezze, R. (2024). Fostering historical consciousness and empathy in lower secondary students: comparative study of history curricula in Australia and Singapore. *Heliyon*, 10(4), e25769. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25769>

Barca, I. (2013b). Educação histórica e história da educação. En J. Avelãs, y A. Nunes (Eds. lit.) *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados* (pp.315-333). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Chapman, A. (2024). La Interpretación Histórica como concepto fundamental de la Educación Histórica. *Revista de Historia*, 1(31), hc380. <https://doi.org/10.29393/RH31-2HIAC10002>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks. Sage

Creswell, J. W. (2021). A concise introduction to mixed methods research. Sage (2.ª ed.).

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, prespective taking, and rational understanding. En O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-46). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En J. Bransford, & M. Donovan (Eds.), *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom* (pp. 31-77). National Academy Press.

Levstik, L. S., & Barton, K. (2005). *Doing History. investigating with children in Elementary and Middle Schools. Third Edition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Perikleous, L. (2019). “Because they believed”: Students ‘ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education’. *History Education Research Journal*, 16(2), 195–208. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.04>

Perikleous, L. (2022). *‘They were not as rational as we are today’: Students ‘and teachers’ ideas of historical empathy in Greek Cypriot Primary Education*. [Tesis Doctoral]. ULC Institute of Education.

Riazi, A., & Candlin, C. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2) 135-173. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp.39–84). Heinemann Educational.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *The foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral Sciences*. Thousand Oaks.

Yeager, E. A., & Doppen, F. H. (2001). Teaching and learning multiple perspectives on use of the atomic bomb: historical empathy in the secondary classroom. En O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.69-90). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.