



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La empatía histórica como herramienta pedagógica para la comprensión de procesos históricos en estudiantes de segundo año de secundaria

AUTOR: María Angélica Leyva Hernández

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, Educación secundaria, Empatía, Habilidades sociales, pensamiento crítico

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2022



2026

**“LA EMPATÍA HISTÓRICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA
COMPRENSIÓN DE PROCESOS HISTÓRICOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO
AÑO DE SECUNDARIA.”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

PRESENTA:

MARÍA ANGÉLICA LEYVA HERNÁNDEZ

ASESOR:

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026.



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito María Angelica Leyva Hernández
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**LA EMPATÍA HISTÓRICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DE
PROCESOS HISTÓRICOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA.**

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 07 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

María Angelica Leyva Hernández

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. LEYVA HERNANDEZ MARIA ANGELICA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LA EMPATÍA HISTÓRICA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DE PROCESOS HISTÓRICOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ



Resumen

Esta tesis tuvo como objetivo general **explorar** los efectos del uso de la empatía histórica como herramienta pedagógica en la comprensión de los procesos históricos y en la construcción de una conciencia histórica en estudiantes de segundo año de educación secundaria. La investigación se ubica en el paradigma socio crítico, es de tipo cualitativa, bajo el método de la investigación acción. Se hizo una intervención didáctica, cuyos resultados evidencian el proceso de construcción de la empatía histórica. La presente investigación se realizó en el grupo de 2°F de la Escuela Secundaria Técnica No.14, integrado por 15 alumnos, de los cuales 8 son alumnas y 7 alumnos. De los resultados obtenidos se rescata que las actividades intencionadas como análisis e interpretación de fuentes históricas primarias, la creación de productos creativos y la socialización favorecen la enseñanza de la historia, desde lo cognitivo a lo afectivo; el comportamiento en el aula, la comprensión del hecho histórico, pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades sociales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, educación secundaria, empatía, habilidades sociales y pensamiento crítico.

Abstract

This thesis aimed to explore the effects of using historical empathy as a pedagogical tool in understanding historical processes and developing historical awareness among second-year secondary school students. The research is situated within the socio-critical paradigm, is qualitative in nature, and employs action research methodology. A didactic intervention was implemented, the results of which demonstrate the process of constructing historical empathy. This research was conducted with the 2^oF group at Technical Secondary School No. 14, comprised of 15 students (8 female and 7 male). The results indicate that intentional activities such as the analysis and interpretation of primary historical sources, the creation of creative products, and socialization promote the teaching of history, from the cognitive to the affective; classroom behavior; understanding of historical events; critical thinking; and the development of social skills.

Keywords: History teaching, secondary education, empathy, social skills and critical thinking.

AGRADECIMIENTOS

Sabiendo que jamás existirá una manera suficiente de recompensar una vida de lucha, sacrificio y superación constante, dedico este logro a quienes hicieron posible cada paso de este camino.

A mi familia, a Miguel Leyva, por cargar sobre sus hombros el trabajo más pesado y enseñarme, con el ejemplo, que el esfuerzo, la disciplina y la perseverancia siempre tienen recompensa. A Karina Hernández, por impulsarme cada día a no rendirme, por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Este logro también es fruto de tu amor, paciencia y esfuerzo incansable, este logro lleva también su nombre. A mis hermanos, Nayelly, Miguel, Mónica y Pedro, por confiar siempre en mí, en mis sueños y en la persona que quiero llegar a ser. Ustedes han sido mi inspiración constante, mi fuerza silenciosa y mi motivo para seguir adelante.

A mi compañera de vida, Deysi, por hacerme compañía en las madrugadas, en los desvelos, en los momentos de cansancio. Sin decir una sola palabra, siempre encontraste la manera de darme calma, refugio y consuelo cuando más lo necesitaba. Fuiste mi compañía más fiel durante este camino.

A mis abuelitas, Celia y Rosario, por haberme acompañado siempre con sus consejos, motivación y amor incondicional. Gracias por tenerme presente en cada una de sus oraciones y encomendarme siempre a Dios durante toda mi formación profesional. Su fe en mí, sus palabras y su cariño fueron un impulso.

A BECENE, mi Alma Mater, porque entre tus aulas encontré no solo formación académica, sino también identidad, inspiración y el deseo de ser. Aquí crecí no solo como profesionista, sino también como persona.

Al Dr. Francisco Hernández, por confiar en mí desde el primer día y por acompañarme con paciencia, dedicación y compromiso durante este proceso. Gracias por cada consejo, cada enseñanza y cada palabra que me ayudó a seguir adelante. Su guía hizo posible la presente investigación y dejó una huella invaluable en mi formación; a la Dra. Guadalupe Escalante, porque gracias a usted descubrí aquello que verdaderamente me apasiona. Sus consejos, motivación y confianza marcaron profundamente mi camino profesional y personal; al Mtro. Gerardo Guel, por su apoyo incondicional y por ser un gran acompañamiento durante mi formación profesional. Su presencia y apoyo fueron fundamentales en este proceso.

A cada uno de mis alumnos, porque ustedes le dieron sentido a mi vocación. Gracias por enseñarme que la docencia no solo se ejerce, también se siente, se vive y se transforma todos los días. Los llevaré conmigo en cada paso de mi vida personal y profesional.

Y gracias a mi Alma Mater, porque en ti encontré una familia, mis amigos, Jatziri, Josué y Alexander.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. Justificación del tema	8
2. Estado del arte.	10
2.1. La enseñanza de la historia en educación básica	10
2.2. Estudio de la empatía como concepto	12
2.3. Camino a un aprendizaje significativo. Evidencias en aplicaciones.	13
3. Planteamiento del problema.	16
4. Metodología	17
CAPÍTULO I. ESTUDIO DIAGNÓSTICO	23
1. Entorno escolar y características del contexto educativo	23
2. La enseñanza de la historia en el aula.	25
3. Análisis de perspectivas y estrategias didácticas desde la voz de la profesora.	28
4. Las ideas previas y concepciones históricas de los estudiantes de educación secundaria.	32
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	35
1. Construcción del conocimiento histórico	35
1.2 Constructivismo	36
1.3. Socioconstructivismo	38
2. El conocimiento histórico	39
2.1. Conciencia histórica	41
2.2. La interpretación a través de las fuentes históricas	43
3. Empatía histórica	45
3.1. Tipos de empatía histórica	46
3.2. Función de la empatía histórica en el aula	48
3.3 Empatía en el contexto educativo	50
3.4. Empatía como competencia docente	50
3.5. Empatía histórica y mejoramiento en los procesos de aprendizaje	51
4. La Nueva Escuela Mexicana (NEM)	52
4.1. La enseñanza de la historia en la NEM	53
4.2. El papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	56
CAPÍTULO III. NOCIONES DE LA EMPATÍA HISTÓRICA.	60
Diseño didáctico de la intervención	61
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	72
Reconocimiento y análisis del contexto socio histórico.	73
Tensiones didácticas en la construcción de la empatía histórica.	77
Construcción de la empatía histórica a través de la acción y la participación.	80
La historia como espejo social.	86
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	90

Foco de análisis	90
Diagnóstico inicial sobre la empatía histórica	91
El diseño didáctico	92
Habilidades desarrolladas.	93
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS	100
ANEXOS	104

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS

Tabla . Calificaciones del presente ciclo escolar	24
Tabla 2. Generalidades de Boork y Endacott.	61
Tabla 3.Propuesta didáctica focalizada en el periodo histórico “El Porfiriato”.	63

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMÁGENES

Imagen 1 “Mapa del centro escolar”	24
Imagen 2 “Primer acercamiento al contexto histórico”	76
Imagen 3 “Registro colectivo de estudiantes sobre el Porfiriato”	77
Imagen 4 “Contraste social durante el Porfiriato”	80
Imagen 5 “Percepciones iniciales del alumnado sobre el Porfiriato”	83
Imagen 6 “Noción en los adolescentes”	76
Imagen 7 “Representación de perspectivas históricas a través de siluetas”	77

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en educación básica sigue predominando bajo un enfoque tradicional, centrado en la memorización de datos y la repetición de información. Esta forma de enseñanza limita la comprensión profunda del pasado y obstaculiza el desarrollo de competencias que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM), entre ellas la empatía histórica. A partir de esta problemática surge el interés por explorar metodologías diferentes, activas y reflexivas, que permitan enseñar historia de manera significativa, con un enfoque en el desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes de educación secundaria.

En la escuela secundaria técnica No.14, se observa que el problema de enseñanza de la historia persiste: mientras se espera que los alumnos adquieran competencias para comprender los procesos históricos, con frecuencia solo se les evalúa la memorización de contenidos. Esto entra en una contradicción con los fines de la educación y la enseñanza de la historia en favorecer un pensamiento crítico.

En la práctica observada, la enseñanza de la historia es tradicional, dejando de lado lo que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) siendo el docente el eje central. En la práctica pedagógica de quienes enseñan historia, rara vez la fomentan en el aula, debido a la falta de estrategias didácticas que impulsen su desarrollo. Por ello, es necesario diseñar actividades activas y participativas que se conviertan en verdaderas herramientas pedagógicas, capaces de mostrar al alumnado la relevancia del pasado en la construcción del presente. Por lo anterior es pertinente hacer esta investigación.

Además, los estudiantes suelen vivir la empatía histórica de manera superficial. Hay casos en donde la confunden con sentimientos de compasión, lástima o admiración hacia los personajes históricos, sin llegar a comprender el contexto sociopolítico que dio sentido a sus decisiones y acciones. Esto evidencia que, en lugar de ser un recurso para interpretar la historia, la empatía suele quedar reducida solamente a una reacción emocional inmediata. Así, el desarrollo de esta competencia se ve limitado por una enseñanza centrada en datos y fechas, sin actividades que promuevan la reflexión sobre dilemas, perspectivas o debates del pasado. Esto limita que el alumno se desenvuelva como ser social y empático. Ante estas dificultades, he considerado realizar una investigación para transformar el aprendizaje

de la historia en los estudiantes. Esto obliga a que se realicen investigaciones sobre la enseñanza de la historia., como la que aquí se presenta.

1. Justificación del tema

La presente investigación aborda el tema de la empatía histórica como una herramienta didáctica para mejorar la comprensión del pasado y fomentar el pensamiento crítico en alumnos de secundaria. Por lo regular en el contexto educativo en donde realicé mis prácticas profesionales, noté que la enseñanza de la Historia seguía enfocada en prácticas tradicionales, de esto surge la necesidad de innovar y ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje más significativas, humanas y transformadoras.

Durante las jornadas de práctica docente, pude constatar que gran parte de la enseñanza de la historia se reduce al cumplimiento de contenidos curriculares a través de la memorización de fechas, personajes y eventos. Esta forma de enseñanza, aunque útil en ciertos aspectos, deja de lado elementos fundamentales del aprendizaje histórico como la reflexión, la interpretación y la conexión con las experiencias humanas del pasado.

La Historia, más allá de ser una lista de acontecimientos y eventos, es el resultado de decisiones humanas, de contextos sociales, políticos y culturales complejos que merecen ser comprendidos desde una mirada crítica y empática. A nivel normativo, esta visión está alineada con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación humanista, crítica y contextualizada. En particular, los programas de Historia de la Educación Secundaria (SEP, 2022) destacan la importancia de que el alumnado desarrolle habilidades para “comprender los procesos históricos desde múltiples perspectivas” y para construir explicaciones que les permitan “formar conciencia histórica y responsabilidad ciudadana”. Considero que la NEM, destaca las carencias sociales que enfrentamos actualmente en nuestra sociedad y por ello busca una nueva construcción ciudadana. La enseñanza de la historia es una herramienta que ayuda a cubrir las necesidades que se tienen la sociedad mexicana.

Fue precisamente en este contexto que surgió el interés por explorar el concepto de empatía histórica. Esta noción implica la capacidad de comprender las motivaciones, pensamientos, emociones y decisiones de las personas del pasado dentro del propio contexto. No se trata

de justificar sus acciones desde una perspectiva actual, sino conocer el contexto para entender el por qué actuaron, cómo lo hicieron y cómo esos actos dieron forma al presente.

La observación desde las jornadas de práctica docente, en un principio, cuando se implementaron actividades basadas en la empatía histórica, los resultados no fueron inmediatos. Algunos estudiantes respondían solo por cumplir, sin mostrar un verdadero proceso de reflexión. Esto implicó cuestionar las formas en que se introducen nuevas metodologías en el aula y la importancia de guiar al alumnado en su aplicación.

La empatía histórica, para ser efectiva, requiere un trabajo didáctico riguroso: el diseño de actividades contextualizadas, el uso de fuentes primarias, el análisis de testimonios y la exploración de múltiples perspectivas sobre un mismo hecho histórico.

La empatía histórica también permitió que los alumnos establecieran vínculos entre el pasado y su realidad actual. Al comprender el contexto de quienes vivieron determinados eventos históricos, los estudiantes podían identificar paralelismos con situaciones de injusticia, conflicto o transformación en su propio entorno. Esta conexión fue clave, para fortalecer su conciencia social y les impulsa a tomar decisiones más informadas, reflexivas y comprometidas. Por eso considero pertinente profundizar este tema desde la investigación.

Desde esta perspectiva, el uso de la empatía histórica en la educación secundaria no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también tiene un impacto profundo en la formación del alumnado como ciudadanos. Vivimos en un mundo que demanda empatía, tolerancia y capacidad de análisis. Formar estudiantes capaces de pensar críticamente sobre el pasado y comprenderlo desde una dimensión humana, es una inversión educativa con efectos duraderos.

Por ello, esta investigación tiene una utilidad pedagógica sobre la empatía histórica, sino también generar un llamado a repensar cómo enseñamos Historia en las aulas. Enseñar Historia no debe reducirse a transmitir conocimientos; debe ser un proceso que invite al diálogo, a la interpretación, a la duda y a la conexión emocional del evento histórico. Solo así podremos contribuir a la formación de generaciones más conscientes, críticas y empáticas. Al ponerse en el lugar del otro, comprender sus decisiones dentro del contexto en el que vivió y reflexionar sobre las implicaciones de esas decisiones, el alumnado desarrolla no solo habilidades históricas, sino también valores fundamentales para la vida

en comunidad. Esta investigación busca aportar a esa transformación, convencida de que la Historia, cuando se vive con empatía, se convierte en una experiencia educativa y profundamente humana.

A continuación, se presentan los antecedentes del tema para comprender qué investigaciones se han realizado sobre la empatía histórica, para lo cual se consultó en fuentes o estudios que han realizado durante un lapso de cinco años sobre la enseñanza de la historia específicamente sobre la empatía histórica.

2. Estado del arte.

El presente estado del arte se elaboró a partir de un análisis de artículos, de revistas científicas y tesis de distintos autores que abordan la empatía como concepto, como recurso didáctico y como posible respuesta a la falta de interés en la asignatura de Historia. Esta indagación permitió identificar que la empatía no solo constituye un tema de relevancia en el ámbito educativo, sino que también refleja una problemática presente en las aulas, tanto en la educación básica como en los niveles medio y superior.

El propósito de esta búsqueda fue reconocer las principales tendencias y los hallazgos más significativos en torno al desarrollo de la empatía histórica en las aulas de la escuela.

La estructura del presente apartado se organiza en tres secciones: en primer lugar, se analiza la enseñanza de la Historia en la educación básica, destacando la evolución de las necesidades presentes en los planes y programas de estudio. En segundo lugar, se aborda el estudio del concepto de empatía, exponiendo las distintas perspectivas teóricas y su relación con la práctica educativa. Finalmente, en la tercera sección, se presentan diversas experiencias y propuestas didácticas de docentes que han implementado la empatía en el aula, con el propósito de fortalecer la comprensión histórica en sus estudiantes.

2.1 La enseñanza de la historia en educación básica

La enseñanza de la historia en educación básica su metodología innovadora es precaria, pues en la mayoría de los casos no hay un cambio en la forma en que se enseña al alumnado, esto a pesar de los nuevos retos que se tienen hoy en día, se deja de lado el potencial que esta tiene para brindar, un pensamiento crítico, social que ayude a los estudiantes a tener una mayor comprensión de su realidad.

Autores como Lee y Ashby (2001) mencionan la necesidad de un proceso de renovación en la enseñanza, en el cual se planifica dejar de lado el proceso memorístico de fechas, datos y personajes, ir más allá, avanzar a una enseñanza procedimental. Esto se vincula con lo que la NEM propone, situándonos en el contexto educativo y a las necesidades que se tienen en la sociedad en México, esta propone un modelo educativo en el que el estudiante sea crítico, humanista y comunitaria. Siguiendo a estos autores y lo que proponen, la historia no solo se centra en comprender el pasado, sino que también en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

El pensamiento histórico surge como una alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización y la repetición de hechos. Autores como Sáiz y Gómez (2016) señalan que esta perspectiva busca promover habilidades cognitivas superiores, permitiendo al alumnado desarrollar una comprensión más profunda y crítica del pasado. Siguiendo con esa misma idea, Domínguez (2015) enfatiza la necesidad de incorporar pedagogías activas que sitúen al estudiante como protagonista del aprendizaje, promoviendo la capacidad de analizar, cuestionar y relacionar los procesos históricos con su realidad presente.

En el contexto mexicano, Arista y Reynoso (2017) aportan un marco de competencias que complementa estas ideas: la comprensión del tiempo y el espacio histórico, el manejo de la información histórica y la formación de la conciencia histórica. Estas competencias, recogidas también en el marco curricular buscan que el aprendizaje de la historia trascienda lo académico y favorezca la convivencia, la reflexión y la participación social. Así, el pensamiento histórico se configura como un eje articulador que conecta el conocimiento del pasado con la comprensión crítica del presente, generando aprendizajes significativos y una conciencia histórica.

Desde esta perspectiva, Santiesteban (2010) amplía el enfoque señalando que la imaginación histórica es una competencia central para el desarrollo del pensamiento histórico. Según este autor, la empatía histórica actúa como herramienta que potencia la imaginación histórica, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de comprender las acciones humanas en distintos contextos sin aplicar juicios anacrónicos. De esta manera, la empatía y la imaginación histórica se constituyen en recursos pedagógicos que permiten a

los alumnos contextualizar sus juicios sobre los acontecimientos del pasado, fortaleciendo su comprensión crítica y afectiva de la historia.

2.2. Estudio de la empatía como concepto

La empatía histórica, como concepto, ha tenido diferentes significados a lo largo del tiempo. Coplan (2020), en la *Enciclopedia de Filosofía de Stanford*, la describe como una capacidad social y moral, vinculada a las facultades psicológicas que permiten al ser humano, como una criatura social, que comprende y comparte los pensamientos y sentimientos de los demás. En una línea parecida, Domínguez (1968) la concibe como una tendencia emocional que impulsa a las personas a ponerse en el lugar del otro. García (2022), la ve como competencias cívicas y emocionales, que, aplicadas en un aula, con un contexto realista, trae beneficios para el alumnado. Estos autores, Domínguez (1968), Coplan (2020) y García (2022) coinciden en resaltar la dimensión afectiva y emocional de la empatía, ya sea como una habilidad psicológica o emocional que ayudan a comprender los procesos históricos.

Aplicada a la enseñanza de la Historia en la educación básica, particularmente en la fase 6, la empatía histórica no debe entenderse únicamente como una respuesta emocional ante los acontecimientos del pasado. Más allá del reconocimiento de sentimientos, esta se concibe como una **herramienta didáctica** que permite al alumnado situar los hechos históricos en su propio contexto, comprendiendo las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que influyeron en las decisiones y acciones de los sujetos históricos. En este sentido, Doñate Campos y Ferrete Sarria (2019) señalan que la empatía histórica coloca al estudiantado como **protagonista activo de su aprendizaje**, al integrar de manera articulada dimensiones cognitivas y afectivas en la interpretación del pasado. Esta concepción se vincula directamente con los principios de la **Nueva Escuela Mexicana**, la cual promueve un aprendizaje centrado en el estudiante, la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de una conciencia social crítica, a través de metodologías que favorecen la reflexión, el análisis y la participación. De manera complementaria, Yilmaz (2007) define la empatía histórica como la capacidad del sujeto para observar y juzgar el pasado a partir de la comprensión del contexto en el que se desarrolló, evitando valoraciones anacrónicas y reconociendo las mentalidades, códigos y valores propios de

cada época. En el ámbito escolar, Conejo (2022) retoma esta idea al señalar que la empatía histórica implica la capacidad de aproximarse al pasado como si se fuera un agente histórico, lo que favorece una comprensión más profunda y crítica de los procesos históricos.

En este punto, coincido con la postura se acerca a la de Doñate y Ferrete (2019) y Yilmaz (2007) Ya que la empatía histórica no solo implica *sentir* lo que otro sintió, como señalan Coplan y Domínguez, sino también *comprender* las razones, los contextos y las decisiones que marcaron el hecho histórico. En síntesis, mientras Coplan, (2020) y Domínguez (1968) se centran en la dimensión humana y emocional, Doñate y Ferrete Yilmaz, amplían la perspectiva hacia lo pedagógico y real que se vive en un aula con alumnos de secundaria, y es ahí donde coincido en que la empatía histórica puede convertirse en una estrategia clave para transformar la enseñanza tradicional en una experiencia de comprensión más profunda y significativa que ayude al alumnado a no solo comprender el pasado, sino entender su presente y tomen conciencia por el futuro. Considero que esta herramienta bien aplicada no solo ayudará en el aula, sino que puede ir más allá, ayudar a la toma de decisiones y apoyar a las demandas sociales actuales de la sociedad.

La autora Carril (2023) menciona que la empatía es una capacidad poco atendida en la actualidad, pero importante para la comprensión del pasado y su enseñanza. La autora en su investigación menciona la importancia de la toma de perspectiva cuando se implementa dicho concepto, que es una acción compleja en el alumnado, por otro lado, menciona como una herramienta alternativa a las formas tradicionales que se han ido enseñando a lo largo del tiempo. En conclusión, la empatía histórica, puede ser una herramienta que transforme la enseñanza de la historia, ir más allá de la memorización de fechas, personajes y eventos, la enseñanza de la historia puede ayudar a la transformación social del alumnado.

2.3. Camino a un aprendizaje significativo. Evidencias en aplicaciones.

La empatía histórica, en un contexto real educativo García (2022) lo ve como una competencia cívica y emocional, bien agrupadas y desarrolladas de la manera correcta, ayudan a la mejora de la atención y comprensión del hecho histórico.

La historia como disciplina es extensa, pues sus períodos abarcan desde el inicio de la humanidad hasta hoy en día, por lo que el autor propone que cada etapa es una dimensión

diferente que necesitan metodologías activas para que sea un conocimiento creativo. Estas metodologías ayudan al desarrollo de las competencias del pensamiento histórico,

Santiesteban (2010) expresa la imaginación como un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, la imaginación histórica ayuda a que el alumnado como su nombre lo dice, “imaginé” cómo era la época de ese entonces y entender las diferentes percepciones que tenían, diferentes creencias, valores, así como lo menciona Conejo (2023) desarrollándose de una manera correcta, nos ayudará a comprender el por qué actuaron de esa forma a través de sus códigos y valores de ese entonces. A través de esto, en el aula, hay hallazgos positivos, estos ayudan a entender mejor lo que estamos haciendo e incrementa la motivación por parte del alumnado e interés. De negativo, es que, si no se aplica de forma correcta, Castellanos (2023) expresa que no hay una interpretación crítica lo que ocasiona que el alumnado no tenga una interpretación justificada con la empatía. Por el lado del profesorado, la sociedad tiene la idea errónea que el profesorado por su madurez, conocimiento y experiencia ya desarrolló la habilidad de la empatía, pero hay cierta escasez. El profesorado debe de tener la habilidad para enseñar de manera correcta Conejo (2023).

Estos autores resaltan la importancia de la empatía en la asignatura de historia, considero que la empatía tiene un gran potencial para la comprensión de los hechos históricos, sin embargo, debe de ser aplicada de manera correcta para que el alumnado desarrolle las habilidades de comprensión e interpretación, no solo de pensar en el sentir de los personajes históricos, sino en un aprendizaje significativo que salga del salón de clase a la vida real.

Para implementar las competencias sociales y ciudadanas que propone la NEM, es necesario que el profesorado conozca técnicas y metodologías activas, adecuadas al contexto y necesidades del alumnado.

La empatía histórica se ha consolidado como una estrategia clave en la enseñanza de la Historia, pues distintos investigadores la han aplicado en sus clases con el propósito de superar la enseñanza tradicional y fomentar aprendizajes más significativos.

Diferentes autores, han trabajado la empatía histórica con temáticas específicas, por un lado, Doñate y Ferrete (2019) implementan la empatía histórica a partir de una comparativa entre el antes y el después de determinados hechos históricos, con el propósito de motivar

al alumnado de secundaria y acercarlo de manera más afectiva a los procesos del pasado. Por su parte, Álvarez (2024), en un estudio con futuros docentes, promueve el aprendizaje significativo mediante el uso de la empatía histórica como herramienta central, dejando de lado los modelos tradicionales basados en la mera transmisión de contenidos.

Asimismo, Carril (2023) propone una serie de actividades orientadas al desarrollo de esta competencia. En particular, retomaré su propuesta número dos, denominada “*dilema ético*”, la cual se centra en analizar comportamientos polémicos del pasado para comprender su sentido dentro del contexto histórico. Según los resultados obtenidos por el autor, la aplicación de esta estrategia no solo favoreció una mejor comprensión de los hechos históricos, sino que también contribuyó a mejorar la conducta y la reflexión moral dentro del aula, al promover la comprensión de las mentalidades propias de cada época.

Aunque los contextos son distintos de un lado alumnos de secundaria en el caso de Doñate y Ferrete, y formación docente en el caso de Álvarez, ambos autores coinciden en reconocer la misma problemática: la escasez de empatía en las aulas. Sus resultados fueron positivos y evidencian la necesidad de replantear la enseñanza de la Historia con enfoques que desarrollen no solo competencias cognitivas, sino también humanas y emocionales en el estudiantado.

La empatía histórica requiere de actividades concretas que favorezcan su desarrollo en el aula. En este sentido, Martínez (2025) recurre al cuento como recurso pedagógico para promoverla en alumnos de segundo grado de primaria. Su propuesta busca generar una conexión emocional con los hechos históricos y favorecer la comprensión de distintas perspectivas.

Los resultados de su investigación fueron positivos, pues demostraron que, incluso en niveles educativos iniciales, la empatía histórica puede potenciar una comprensión profunda y significativa del pasado. De manera complementaria, Cornejo (2023) resalta la relevancia de la contextualización histórica, la consideración de múltiples perspectivas y la vinculación del presente con el pasado, como estrategias que fortalecen esta competencia. Ambos autores coinciden en que el desarrollo de la empatía histórica requiere un enfoque didáctico intencionado, donde el alumnado pueda asumir diferentes puntos de vista y reconocer las condiciones del contexto en que ocurrieron los hechos. Desde mi perspectiva, la integración de estas estrategias representa una oportunidad para transformar la enseñanza

de la Historia, ya que permiten que el estudiante no solo comprenda los acontecimientos, sino que también reflexione sobre las experiencias humanas que los conforman.

En conjunto, estas investigaciones coinciden en subrayar la importancia de la empatía histórica y la escasez educativa en los niveles educativos, se necesita un eje metodológico capaz de transformar las prácticas de enseñanza de la Historia. A pesar de la diversidad de contextos, herramientas y estrategias, estos estudios apuntan a que la empatía histórica constituye una vía eficaz para superar la enseñanza tradicional y fortalecer en el alumnado competencias críticas, sociales y afectivas.

El presente estado del arte abre diversas posibilidades para la implementación de la empatía histórica en el aula, a través de estrategias didácticas como la interpretación de textos, la narración histórica, el uso del cuento o las simulaciones. A partir de los estudios revisados, se reconoce que la empatía histórica constituye una herramienta fundamental para transformar la enseñanza de la Historia, al fomentar en el alumnado una comprensión más profunda del pasado, el desarrollo del juicio moral y una actitud reflexiva ante los acontecimientos históricos. No obstante, su aplicación demanda una planeación intencionada y una orientación pedagógica adecuada, ya que solo mediante una implementación consciente y contextualizada es posible alcanzar los objetivos que esta competencia persigue: formar estudiantes capaces de comprender las experiencias humanas del pasado desde su propio contexto y vincularlas con los desafíos del presente.

Derivado del análisis del estado del arte y reflexionando sobre la realidad en la que se realiza la enseñanza de la historia en la escuela secundaria técnica No. 14, se planteó una problemática, objeto de estudio.

3. Planteamiento del problema.

Pregunta principal: ¿Cómo la empatía histórica ayuda a los alumnos de segundo año de secundaria a reconocer y reflexionar sobre los contextos en los que se desarrollan los eventos históricos?

Preguntas secundarias: ¿Qué relación existe entre las estrategias empleadas en la clase de Historia y las dificultades detectadas en el desarrollo de la empatía histórica de los estudiantes? ¿Qué tipo de actividades son pertinentes para favorecer el uso y desarrollo de

la empatía histórica en el alumnado? ¿Cómo la empatía histórica puede ayudar a fortalecer la comprensión y formación ciudadana?

Supuestos: **S1.** Las estrategias tradicionales de enseñanza dificultan la participación del alumnado y el reconocimiento de habilidades relacionadas con la empatía histórica; **S2.** Si se trabaja en el aula la empatía histórica, facilita la comprensión de los hechos históricos, los contextos sociales, políticos y culturales en los que ocurrieron; **S3** Las actividades lúdicas diseñadas de manera intencionada y pertinente favorecen significativamente el desarrollo de la empatía histórica en el alumnado. **S4** La aplicación de actividades didácticas propicia que los alumnos fortalezcan habilidades sociales y educativas.

Objetivos: Objetivo general: **Explorar** los efectos del uso de la empatía histórica como herramienta pedagógica en la comprensión de procesos históricos y de la construcción de una conciencia histórica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Objetivos específicos: **Realizar** un diagnóstico participativo con los estudiantes para identificar las características y dificultades que presentan en el desarrollo de la empatía histórica dentro de las clases de Historia; **Diseñar** una propuesta didáctica para conocer qué tanto ayuda a fomentar la empatía histórica en los estudiantes; **Analizar** los cambios del alumnado, en la aplicación de la empatía histórica y las actitudes ciudadanas de los alumnos tras la aplicación de actividades basadas en la empatía histórica.

4. Metodología

La presente investigación se sustentó en el paradigma socio-crítico, debido a que este enfoque reconoce a la educación como un proceso transformador que va más allá de la simple transmisión de contenidos. En el contexto de la enseñanza de la Historia, este paradigma resultó pertinente porque permite comprender y analizar la realidad social a través del pasado, promoviendo en los estudiantes una mirada más humana y reflexiva. Bajo esta perspectiva, la Historia deja de ser únicamente una asignatura teórica o adquisición de contenidos, para convertirse en una herramienta que contribuye a la formación de sujetos críticos y conscientes de su entorno. Por ello, se buscó fomentar en los alumnos la empatía histórica, entendida como la capacidad de identificar y comprender las

experiencias y condiciones de vida de las personas en otros tiempos, relacionándolas con las problemáticas sociales actuales.

El método fue el de la Investigación-Acción (plan–acción). Esta metodología es pertinente porque permite diseñar, aplicar y evaluar de manera directa diversas actividades didácticas dentro del aula, con el propósito de analizar los efectos que estas producen en el aprendizaje de los estudiantes. A través de este proceso se observaron los cambios, avances o dificultades que surjan durante la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de la empatía histórica. La intervención se realizará en un grupo de segundo grado de secundaria durante el ciclo escolar 2025-2026 en la secundaria No. 14.

El enfoque de la investigación es cualitativo, se pretendió comprender en profundidad las percepciones, experiencias y actitudes que los alumnos construyen frente al aprendizaje histórico y la empatía. Este enfoque permitió analizar cómo los estudiantes interpretan y resignifican los contenidos históricos, así como los cambios en su manera de pensar y relacionarse con su entorno social principalmente con sus compañeros.

La técnica aplicada para la recolección de información fue la observación, mediante esta, se hicieron registros de las interacciones, comportamientos y actitudes que los alumnos manifestaron durante las actividades. Otra técnica fue la entrevista, se utilizó para recuperar las reflexiones y experiencias expresadas por los estudiantes, lo que permitió comprender desde su propia voz los procesos de aprendizaje y su transformación.

La presente investigación se organizó en etapas (como se detalla en la tabla descriptiva del anexo 1).

En la **primera etapa**, se realizó un diagnóstico, por medio de una triangulación de datos recabados con técnicas e instrumentos, a partir de la observación de calificaciones, clases de historia y del contexto de la escuela, posteriormente se hizo una entrevista a maestra titular para identificar la cercanía de la docente con el concepto de empatía histórica y para finalizar con un diagnóstico participativo, en técnica de lluvia de ideas a los alumnos.

Observación: Contextos. Se observó el contexto externo e interno, con la finalidad de conocer el área en el que se trabajó, conocer las limitantes y áreas de oportunidad; Calificaciones de clase de historia. Se analizarán las calificaciones de los alumnos de 2 F, con la finalidad de comprender cómo van en la asignatura de historia y al finalizar la

intervención hacer una comparativa; clases de historia. Se observarán dos clases de historia, una de la maestra titular y otra de la profesora practicante. La guía de lo que se observará será la interacción del docente, interacciones, ambiente emocional, formas de enseñanza, conocimiento escolar, manejo del tiempo y espacio, aprendizaje autónomo, imprevistos y la empatía histórica. Esto para analizar cómo influyen los aspectos ya mencionados en la enseñanza-aprendizaje en un aula.

Entrevista a profesora titular, tuvo como finalidad recabar información sobre las prácticas docentes relacionadas con la comprensión del pasado y los elementos que permiten identificar la presencia o ausencia de las dimensiones que conforman la empatía histórica.

Se inició explicándole el propósito de la entrevista y hablando sobre la empatía histórica, posteriormente, se le plantearon seis preguntas acerca de su intervención en el aula abarcando las características de la empatía histórica, para esto se solicitó un espacio determinado de la institución, se utilizó grabadora y una guía para ir llevando cronología en la entrevista.

Aplicación técnica lluvia de ideas con tarjetas. Tuvo como propósito fue identificar las percepciones, conocimientos y dificultades que los estudiantes tienen al interpretar acontecimientos históricos, con el fin de conocer la problemática existente en el aula y identificar si había un conocimiento del concepto, si ya lo habían trabajado y sobre todo si había una familiarización con las características de la empatía histórica, para ello se realizarán cinco preguntas.

La forma en que se aplicó fue de la siguiente: Se les explicó la actividad y se les mencionó el objetivo, posteriormente Se le entregó cinco tarjetas a cada alumno y se les dio las siguientes instrucciones: “Se estará anotando en el pizarrón preguntas, tendrán un tiempo determinado para responder conforme a lo que ustedes piensan o sienten, posteriormente la pasarán a pegar al pizarrón y compartirán su respuesta con voz alta al grupo, después las agrupamos y les daremos un subtema a cada pregunta y sacaremos una conclusión de lo

que observamos y así se irá trabajando hasta terminar las cinco preguntas. Esta fue la forma en cómo se recabaron los datos en esta primera etapa de la investigación.

La segunda etapa, diseño de la secuencia y propuesta didáctica, consistió en la elaboración de una intervención pedagógica fundamentada en los resultados obtenidos durante el diagnóstico inicial. A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta dirigida a estudiantes de segundo año de secundaria de la Escuela Técnica No. 14, con la finalidad de atender las áreas de oportunidad identificadas.

Dicha propuesta se sustentó en el enfoque metodológico de Endacott y Brooks (2013), el cual plantea la construcción de la empatía histórica a partir de diversas fases. En este sentido, la intervención se estructuró tomando como eje el tema del Porfiriato, correspondiente al programa sintético de la fase 6.

La propuesta didáctica integró elementos clave de la empatía histórica, tales como la toma de perspectiva, la comprensión de mentalidades, el análisis del contexto histórico y la dimensión afectiva. Estos aspectos se vieron reflejados de manera articulada en las actividades diseñadas, favoreciendo una comprensión más profunda del pasado por parte del alumnado.

En la **tercera etapa**, denominada *Aplicación de la propuesta didáctica*, está dividida en cuatro fases en las cuales contienen la intervención diseñada con el propósito de fortalecer la empatía histórica en estudiantes de segundo grado de secundaria. Las actividades se estructuraron a partir de las fases propuestas por Endacott y Brooks: introducción, investigación, presentación y reflexión, favoreciendo la comprensión contextual, la toma de perspectiva y la reflexión crítica.

Fase de introducción. Se presentaron imágenes del Porfiriato para promover la observación y formulación de hipótesis mediante preguntas guía. A partir de las respuestas del alumnado, se elaboró de manera grupal un organizador gráfico en el pizarrón (“Ideas previas del Porfiriato”), lo que permitió identificar conocimientos iniciales; **fase de investigación.** Se implementaron actividades como la “Cajita de preguntas” y el análisis de fuentes, orientadas a la interpretación de fuentes históricas. El alumnado elaboró un cuadro comparativo (“Antes pensaba / Ahora pienso”) para evidenciar cambios en su comprensión. Posteriormente, mediante una dinámica de roles, los estudiantes analizaron distintos grupos sociales del Porfiriato, registrando información en siluetas de personajes y presentando sus conclusiones al grupo; **fase de presentación.** El alumnado participó en una mesa redonda donde expuso y argumentó posturas sobre el Porfiriato desde la perspectiva de distintos actores sociales. Esta actividad permitió integrar el análisis contextual con la toma de perspectiva y la argumentación fundamentada; **fase de reflexión.** Se desarrolló una

simulación histórica en equipos, en la que el alumnado analiza problemáticas del periodo desde una visión contextualizada. Como producto final, elaboraron una “Carta a un estudiante del 2050”, integrando explicación histórica, condiciones sociales y una reflexión crítica sobre su relevancia en el presente. Las producciones se compartieron en plenaria para generar diálogo y conclusiones colectivas.

En la **cuarta etapa**, denominada *Resultados*, se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida durante la aplicación de la propuesta didáctica, con el propósito de valorar los alcances de la intervención en el desarrollo de la empatía histórica en el alumnado.

Para ello, se realizó un proceso de sistematización y análisis de diversas fuentes de información, entre las que se incluyen el diario de campo, registros de observación, evidencias de trabajo de los estudiantes y un focus group aplicado a ocho alumnos seleccionados de manera intencionada, considerando distintos niveles de desempeño académico.

Para el análisis de los datos se desarrolló mediante la organización de la información en categorías emergentes, construidas a partir de la relación entre los datos obtenidos y las preguntas de investigación. Estas categorías permitieron identificar patrones, avances y dificultades en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, se establecieron cuatro categorías de análisis: reconocimiento y análisis del contexto histórico, donde se identificaron avances en la comprensión progresiva del contexto; tensiones didácticas en la construcción de la empatía histórica, en la que se analizaron las dificultades y retos durante la implementación de las estrategias; construcción de la empatía histórica a través de la acción y la participación, que evidenció la importancia de actividades activas y colaborativas; y la historia como espejo social, donde se reconoció la capacidad del alumnado para vincular el pasado con su realidad actual.

De esta manera, la etapa de resultados permitió no solo analizar los efectos de la intervención, sino también reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias implementadas y su impacto en la construcción del pensamiento histórico en el aula.

En síntesis, la metodología empleada se estructuró en cuatro etapas que permitieron desarrollar de manera sistemática el proceso de investigación. Cada una de ellas contribuyó a la recopilación, análisis e interpretación de la información, favoreciendo una comprensión integral del fenómeno estudiado. De este modo, la metodología implementada no solo permitió analizar el impacto de la empatía histórica en alumnos de segundo año de secundaria, sino también evidenciar los procesos de construcción del pensamiento histórico

en el aula. En consecuencia, se garantiza la pertinencia, coherencia y validez del estudio, al articular de manera consistente los propósitos de la investigación con las estrategias metodológicas desarrolladas.

El informe de investigación quedó estructurado en seis capítulos; el Capítulo I, “Estudio diagnóstico”, presenta las áreas de oportunidad identificadas para el diseño de la intervención didáctica; el Capítulo II, “Marco teórico conceptual”, aborda los referentes teóricos y conceptuales relacionados con la empatía histórica; el Capítulo III, “Nociones de la empatía histórica”, desarrolla el análisis y resignificación de la empatía histórica en el contexto escolar; el Capítulo IV, “Resultados”, expone los hallazgos obtenidos durante la aplicación de la propuesta didáctica; el Capítulo V, “Discusión de los resultados”, analiza e interpreta los resultados a partir de los objetivos y el sustento teórico; y el Capítulo VI, “Conclusiones”, presenta las conclusiones finales y las recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I ESTUDIO DIAGNÓSTICO

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados del diagnóstico, el cual permitió identificar las áreas de oportunidad relacionadas con el objeto de estudio, a fin de fundamentar el diseño de una intervención didáctica en el aula. Dicho diagnóstico fue aplicado en noviembre de 2025 y tuvo como objetivo reconocer el contexto educativo, así como las características, percepciones y necesidades del alumnado en relación con la empatía histórica, con el objetivo de estructurar una intervención pedagógica pertinente y coherente con el problema de investigación.

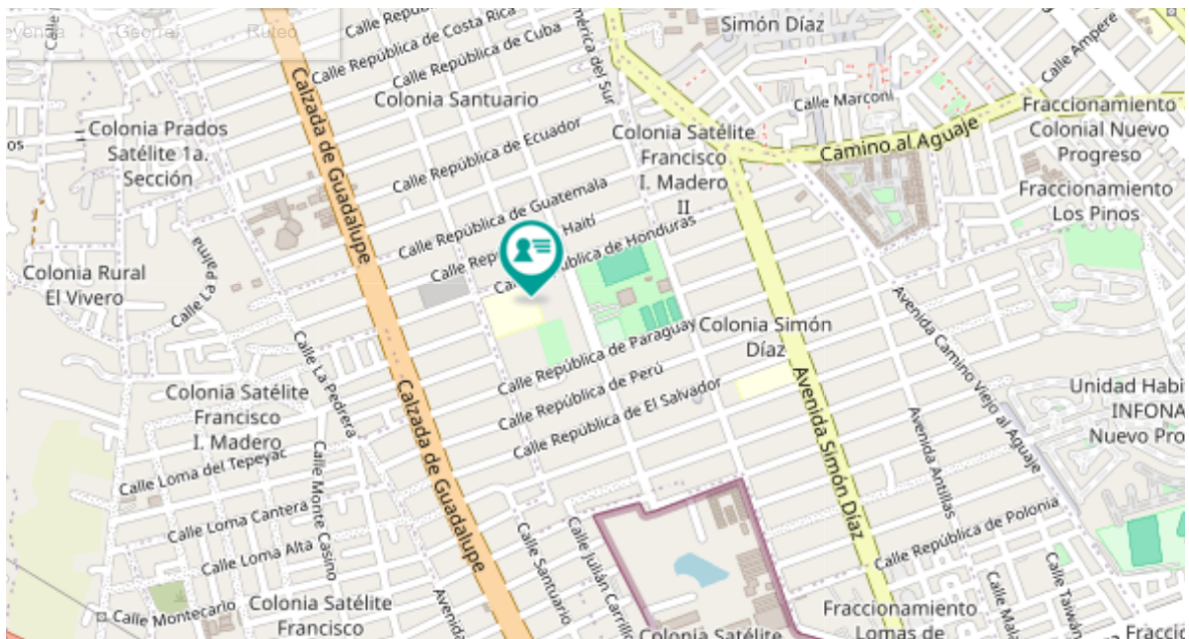
1. Entorno escolar y características del contexto educativo

La presente investigación se desarrolla en la Escuela Secundaria Técnica No. 14, se localiza en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., ubicada en República de Honduras en la colonia Satélite en la periferia del sur de la capital.

Es una institución pública con dos turnos: el turno matutino que atiende a 340 alumnos, conformada la plantilla laboral de 45 personas entre ellos, 33 docentes, 4 directivos, 4 prefectos y 4 personal de intendencia.

Imagen 1

Mapa del centro escolar



INEGI (2025)

El centro escolar se sitúa en una zona urbana, cuenta con instalaciones diversas como aulas distribuidas en cinco edificios, laboratorios, biblioteca, cooperativa, tres canchas —una de ellas techada—, además del patio central donde se realizan los actos cívicos. Aunque la escuela dispone de infraestructura suficiente, el entorno comunitario cercano se caracteriza por ser una zona compleja, por el contexto externo y sus alrededores, pandillerismo, inseguridad, drogadicción, escasez de vigilancia policial, etc. La inseguridad no está relacionada con la escuela como institución, sino con el contexto que la rodea.

Esto hace que los alumnos se encuentren en situaciones de riesgo tales como violencia, drogadicción y pandillerismo lo cual limita el aprendizaje del alumno, pues están en desconexión con el aprendizaje y enfocados en lo que hay en su vida personal. Por otro lado, en el contexto interno, a pesar de ser una escuela con suficiente espacio, el aprendizaje es rutinario, ya que siempre están en sus respectivas aulas, especialmente en la de historia de segundo año, sus recursos son limitantes, pues no hay nada tecnológico que ayude a relacionar al evento histórico con el alumno a través de videos, películas, imágenes, etc. Esto hace que su enseñanza sea tradicional y poco didáctica, enfocándose en el libro de texto.

1.1 Los estudiantes.

La secundaria técnica No. 14 cuenta con 340 alumnos, distribuidos en 18 grupos, el grupo de 2°F está integrado por 15 alumnos, de estos 8 alumnas y 7 alumnos. En el presente ciclo escolar 2025-2026, en el primer trimestre en la asignatura de historia llevan una calificación de 7.2, con todos los alumnos aprobados.

Tabla 1

Calificaciones del presente ciclo escolar.

Asignatura	CR	%CR	PA
Español II	3	20.00	6.80
Matemáticas II	4	26.67	6.90
Inglés II	2	13.33	6.60
Ciencias II (Física)	0	0.00	8.20
Historia I	0	0.00	7.20
F.C.E II	0	0.00	7.60
Tecnología II	5	33.33	6.60
Educación Física	0	0.00	9.70
Artes II	0	0.00	7.40

Nota: Esta tabla arroja los resultados de las calificaciones que tiene el grupo de 2°F en el presente ciclo escolar.

(Elaboración propia, datos tomados de la concentración de calificaciones)

A partir del análisis de la tabla de calificaciones correspondiente al primer bimestre, se identifica que la asignatura de Historia presenta un área de oportunidad significativa para elevar el promedio académico del alumnado, mediante la implementación de nuevas estrategias didácticas que fortalezcan la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades históricas.

Derivado a los resultados obtenidos y a partir de las prácticas docentes que he estado realizando en la escuela secundaria, he notado que el trabajo en equipo no favorece cuando ellos deciden a los integrantes, además en proyectos finales no los entregan, estas dificultades van más allá del aprendizaje en el aula, sino también en la adquisición de habilidades que van relacionadas con la empatía histórica.

2. La enseñanza de la historia en el aula.

La observación de las clases de historia fue importante para el desarrollo de la presente investigación, éstas ayudaron a conocer la importancia de las estrategias didácticas que se aplican en el aula, esto para saber la realidad de cómo las aplican, con la finalidad de obtener información que ayuden a la mejora del proceso enseñanza/ aprendizaje.

La fecha en la cual se realizó la observación fue el día 24 de noviembre del 2025, en la asignatura de historia con la docente en formación y la maestra titular que trabajan con primer y segundo año. En primer grado, el tema fue “Las teorías del poblamiento de América” y en segundo año “La independencia de México” con una duración de 45 minutos.

Las sesiones no se desarrollaron con base a una secuencia didáctica, pues ambas solo dieron indicaciones del trabajo a realizar y el resto de la sesión trabajaron en ello sin hacer un cierre de la actividad, hasta que se terminaron los 45 minutos de la sesión. Las estrategias utilizadas son pocas, se inclina más a una enseñanza tradicional, esto se infiere debido a que los recursos fueron limitados y no hubo una interacción del alumno. Algo importante de rescatar es que el clima/ambiente del salón depende del entorno del aula, si la docente está tranquila el grupo también y viceversa.

Los datos obtenidos muestran que la interacción entre la docente titular, la docente en formación y el alumnado influye de manera directa en el ambiente del aula. En general, las relaciones se desarrollan bajo un clima de respeto y cordialidad; sin embargo, las formas de enseñanza generan diferencias importantes en la dinámica de trabajo.

En el caso de la maestra titular, se identificó una práctica centrada en un modelo tradicional, donde, aunque se emplean algunos recursos didácticos como líneas del tiempo, no se promueve una comprensión profunda de los hechos históricos. Existe una limitada contextualización del pasado, ausencia de articulación entre el conocimiento escolar, el conocimiento histórico, y escasas oportunidades para que los estudiantes construyan significados propios. La docente no fomenta el trabajo autónomo, pues la mayoría de las actividades se orientan estrictamente a lo que ella indica, pero este tipo de estrategias ayudan a tener un mayor control del grupo y una estructura de trabajo recta, el grupo

debido a lo mencionado está centrado en cumplir con lo que se le pide y hay un orden en el salón de clase.

El otro estilo de docencia es el de la profesora en formación, mantuvo una postura más estructurada y exigente respecto a la elaboración de los trabajos; no obstante, permitió mayor flexibilidad en la manera en que los estudiantes podían organizar sus productos, lo cual generó cierto equilibrio entre guía y autonomía.

Respecto al tema objeto de investigación, la empatía histórica, se observó que su presencia es prácticamente nula, no es aplicada en el aula, los alumnos no ven la historia desde una perspectiva humana, sino centrada en la transmisión del contenido, sin que existieran actividades que invitarán al alumnado a reconocer perspectivas históricas, comprender mentalidades de época o vincular el pasado con su propio contexto. A pesar de ello, algunas de las estrategias empleadas tales como el organizador gráfico que ayudó al alumnado a organizar la información de manera clara y precisa y por el otro lado la línea del tiempo ayudó a organizar las fechas de forma cronológica, estas fueron adecuadas para las necesidades que tienen los respectivos grupos, lograron favorecer la participación, funcionamiento y transmisión del contenido a través de las actividades.

Finalmente, se identificó que el estado emocional y físico de los estudiantes influye significativamente en su desempeño. Cuando el alumnado se encuentra tranquilo, participa y realiza el trabajo con mayor disposición; en cambio, cuando se perciben cansancio o falta de ánimo, la participación disminuye. Esto se relaciona directamente con el horario en que se imparte la clase de Historia.

Respecto al tema objeto de estudio —la empatía histórica—, en las clases observadas prevalece una enseñanza de corte tradicional que limita la incorporación de nuevas estrategias y pedagogías activas. No se logra desarrollar la empatía histórica, ya que el alumnado no alcanza un aprendizaje profundo del pasado. La enseñanza observada se mantiene en un nivel superficial, sin promover la vinculación con el contexto histórico, la perspectiva de época ni la capacidad de situarse en el pasado.

Además, se identificó la ausencia de fuentes primarias, lo que impide que los estudiantes reconstruyan las experiencias, puntos de vista y motivaciones de los personajes históricos. Tampoco se fomenta el pensamiento crítico, por lo que las actividades no permiten al alumno relacionarse con los elementos esenciales de la empatía histórica, tales como la imaginación histórica, la interpretación, la comprensión de las mentalidades y la toma de perspectiva del evento.

A partir de las observaciones realizadas, pude notar que, aunque algunas estrategias utilizadas resultaron funcionales para mantener el orden y la participación, estas no se alejaban del enfoque tradicional, lo cual dificulta el desarrollo de la empatía histórica. En consecuencia, la falta de análisis de fuentes primarias y de actividades centradas en la comprensión profunda del pasado provoca que los estudiantes no logren reconstruir ni entender las diversas perspectivas históricas.

Todo esto, da como resultado la necesidad de proponer estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la empatía histórica para un aprendizaje significativo y tener como resultado todos los beneficios que trae consigo mismo la empatía. Estos hallazgos encontrados, dan pertinencia a la estrategia didáctica que propone esta investigación.

3. Análisis de perspectivas y estrategias didácticas desde la voz de la profesora.

La entrevista se realizó a la maestra titular, quien estudió dos licenciaturas una en derecho en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), otra en educación secundaria en español en Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) y posteriormente una maestría de pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente da clases de historia únicamente en la escuela secundaria técnica No.14.

Los datos de la entrevista permitieron configurar un panorama profesional y de su experiencia como profesora en la enseñanza de la historia en educación secundaria, su respuesta a cada pregunta ofrece ejemplos de actividades concretas que ha implementado en el aula, lo cual evidencia una preparación pedagógica y un conocimiento claro de cómo llevar los contenidos históricos a la práctica. Sin embargo, también reconoce que no siempre aplica estas estrategias en todos los grupos debido a limitaciones de tiempo, espacio y recursos. Debido a la observación realizada durante las clases de la maestra, se

identificó que existe una priorización a la explicación de las actividades a realizar por encima del análisis reflexivo de los contenidos, por medio de la guía, pude comprobar que no hay una estructura clara en la planeación la cual implemente la empatía histórica. Esto limita al alumnado a llegar al análisis y desarrollo del pensamiento crítico y por ende de la empatía histórica.

Un elemento que influye directamente en el desarrollo de la empatía histórica desde la perspectiva de la maestra dentro del aula es la falta de recursos tecnológicos en el aula, no hay cañón, internet y computadora. A pesar de la ya mencionada limitante, la entrevista permite identificar que la maestra domina las características de la empatía histórica y conoce actividades dinámicas y proyectos que podrían favorecerla. Esto indica que la limitación no radica en su capacidad o desconocimiento, sino en las condiciones materiales del entorno escolar.

A partir del análisis de la guía del contexto interno de la institución, se identificó la falta de recursos tecnológicos, así como la ausencia de acciones institucionales orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación limita la innovación pedagógica y restringe la implementación de estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje significativo en el alumnado.

Argumenta que existen situaciones fuera del alcance del docente que afectan el proceso de enseñanza; no obstante, resulta fundamental propiciar en los alumnos la reflexión sobre los acontecimientos históricos para lograr una comprensión más profunda. En ocasiones, por cuestiones de tiempo u otras situaciones, el contenido se aborda de manera superficial, lo que impide que los estudiantes analicen, comprendan plenamente los hechos y la interpretación de este.

En conjunto, las respuestas de la docente reflejan que posee conocimiento en diversas estrategias eficaces que favorecen en la enseñanza de la historia y están relacionadas directamente con la empatía histórica. Sin embargo, dichas estrategias no se aplican de manera sistematizada ni con una secuencia definida, debido a limitantes existentes, tales como la falta de materiales, el reducido tiempo de clase o las condiciones del contexto escolar. Como consecuencia, las actividades relacionadas con la empatía histórica no se realizan de forma continua, lo que restringe su desarrollo pleno en el aula.

Estas fueron sus opiniones de forma específica ante cada pregunta.

01. ¿Qué estrategia utiliza para que los alumnos puedan imaginar cómo era vivir en la época que están estudiando?

La profesora titular expresa que antes utilizaba videos gracias a un recurso escolar que ya no está disponible. Señala que actualmente recurre a imágenes, aunque son pocas, y usa monólogos de personajes y juegos de rol, los cuales ayudan a que los alumnos se sitúen emocionalmente en el momento histórico. También considera que las visitas a museos son útiles para contextualizar, pero reconoce que ya casi no se realizan por temas de seguridad y menciona que “la responsabilidad recae totalmente en el docente”. La docente lo señala ya que actualmente a los maestros no están respaldados por la ley, cualquier situación de riesgo que le surja al alumno el responsable directo es el docente.

Estos recursos mencionados, permiten trasladar a los alumnos hacia las experiencias del pasado por medio de la imaginación y participación de actividades pertinentes y adecuadas, que todas estas en conjunto dan como resultado que el alumnado pueda imaginar la época que estamos estudiando.

Ante la pregunta 02. ¿Cómo guía a los estudiantes para comprender las condiciones sociales, políticas y culturales que influyeron en los hechos históricos?

La docente menciona que las lecturas son su base principal. Después realiza preguntas, esquemas y dibujos para que los alumnos organicen y reconstruyan la información. En algunas ocasiones les solicita a los alumnos pintar, esto les ayuda a plasmar visualmente los elementos claves del contexto. Señala que al conjuntar estos recursos se logra una comprensión más amplia del entorno que dio origen a los hechos históricos. Sin embargo, admite que, por falta de tiempo o recursos, no siempre puede implementar todas estas estrategias, estas limitantes abundan en la mayor parte de las asignaturas, por ello es importante que la planeación sea flexible para adecuarla a cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la pregunta 03. Cuando trabaja un acontecimiento histórico, ¿De qué manera aborda con los alumnos las emociones y experiencias de las personas que lo vivieron?

Ella tiene claro lo que ha hecho según su experiencia, dice, primero utiliza lecturas acompañadas de preguntas. Implementa una escala de emociones con emojis para que los alumnos expresen cómo se sentirían en escenarios históricos. También trabaja con

entrevistas mediante juego de rol, donde un alumno interpreta a un personaje y los demás lo cuestionan. Utiliza además cartas y mensajes del pasado para reflexionar sobre lo que ese personaje quería transmitir. Reconoce que a veces las emociones no se priorizan, pero subraya la importancia de retomar la empatía histórica, cambiar esquemas tradicionales y conectar el acontecimiento con la dimensión emocional del aprendizaje.

Ante la pregunta 04. ¿Cómo ayuda a los alumnos a reconocer que las personas del pasado pensaban y actuaban desde marcos culturales distintos a los actuales? La docente afirma que es fundamental comprender las circunstancias del pasado para evitar juicios actuales. Utiliza películas, fotografías, autores diversos y diferentes versiones de los hechos, ya que “todos construimos historia”. Explica que reflexionar sobre los sacrificios y decisiones del pasado ayuda a que los alumnos entiendan los motivos de las personas y analicen sin criticar desde su perspectiva actual. Esto fomenta la reflexión histórica y el pensamiento crítico sobre los marcos culturales distintos.

Ante la pregunta 05. ¿Qué dificultades observan los alumnos cuando intentan comprender un acontecimiento desde la perspectiva actual?

Expresa la profesora que desde lo que ha observado de sus clases, los estudiantes consideran que los hechos históricos “no les importan” o no los relacionan con su vida cotidiana. Esto dificulta el análisis contextual. La docente menciona que, a través de películas, ejemplos y preguntas reflexivas, les muestra que el presente está sustentado en el pasado: “todo pasa por algo”. Así los ayuda a entender que cada hecho histórico impacta en su vida y en los beneficios actuales. También utiliza preguntas como “¿qué pasaría si...?” para hacerlos reflexionar sobre la relevancia del pasado en su realidad.

Por medio de esta entrevista, se evidencia un conocimiento pedagógico de la maestra titular con las estrategias vinculadas con la empatía histórica, así como la importancia de esta en el aula. Pero como investigadora resulta evidente el alejamiento del conocimiento y la aplicación en el aula, en la clase que observé pude notar que la mayor limitante son los recursos, estos influyen directamente con la aplicación de estrategias que la maestra titular menciona que son pertinentes. Esto da como resultado que la empatía histórica no sea aplicada o lo sea solamente en ocasiones, esto provoca que no se desarrollen las habilidades que se adquieren a partir del análisis de contenidos históricos.

Como conclusión general, a la enseñanza de la historia no se le da la importancia adecuada, esto porque no se diseñan nuevas estrategias pedagógicas que ayudan al aprendizaje significativo del alumnado.

4. Las ideas previas y concepciones históricas de los estudiantes de educación secundaria.

La técnica de la “lluvia de ideas” aplicada para recabar datos sobre las ideas previas del alumnado tuvo como finalidad identificar las percepciones, conocimientos y dificultades que los estudiantes tienen al interpretar acontecimientos históricos, conocer su opinión sobre los contenidos de historia recibidos, desde la enseñanza en el aula, al mismo tiempo concatenar el tema de la empatía histórica, objeto de estudio de esta investigación. La aplicación de la técnica se realizó a los alumnos a través de tarjetas con preguntas detonadoras que abrieron la discusión en el aula.

Durante la aplicación de la lluvia de ideas, los estudiantes expresaron diversas percepciones sobre la importancia de comprender las experiencias humanas dentro del estudio de la historia. Las participaciones permitieron recuperar información que evidencia cómo conciben la relación entre el pasado y las vivencias de las personas que lo protagonizaron.

En general, los alumnos mencionaron que entender las experiencias humanas les permite conocer mejor las culturas y formas de vida de los antepasados, así como identificar cómo se comportan y qué situaciones influyeron en sus acciones. Para varios de ellos, esta comprensión ayuda a reconocer por qué ciertos personajes actuaron de determinada manera y a entender sus razones dentro de su contexto histórico.

Algunos estudiantes resaltaron que comprender estas vivencias también les facilita imaginar cómo se sentían las personas en esos momentos, destacando que esto aporta claridad al estudio del pasado. Aunque una participación indicó que para él “no tiene importancia” (G11), se reconoció que este aspecto sí es relevante para aprender de las acciones y decisiones de otros.

De manera recurrente, los alumnos señalaron que conocer las experiencias humanas contribuye a descubrir las razones detrás de las decisiones históricas, lo que consideran valioso para comprender mejor los hechos que estudian. Aplicado de manera correcta, el

contenido se estaría vinculando con las características del tema de investigación, la empatía histórica, “no juzgar con los valores que hay hoy en día”.

En la primera pregunta, la mayor parte de los alumnos mencionó la palabra “*imaginar*”, lo cual considero que es el aspecto que más se les dificulta poner en práctica dentro de la empatía histórica. Esta limitación les impide ir más allá del contenido histórico y los mantiene en una comprensión superficial. Retomando la idea de Santiesteban (2010), “*La empatía histórica actúa como herramienta que potencia la imaginación histórica*”. Bajo este enfoque, nuestra investigación adquiere mayor relevancia, ya que la imaginación permite a los estudiantes interpretar el qué y el cómo de los eventos históricos. Esto también explica las otras respuestas obtenidas dentro de esta misma pregunta.

En la siguiente pregunta, lo que más se repite consecutivamente es *¿por qué?*, *¿qué?* y *¿cómo?* respecto a los eventos históricos. Esto me permite interpretar que los alumnos no profundizan en los temas y, como resultado, se mantienen desconectados de los contenidos, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de esta pregunta, comienzo a observar que los estudiantes vinculan sus dudas con temas recientes que se han trabajado en la asignatura. Un ejemplo de ello es la respuesta: “*¿no sabíamos lo que buscaban los españoles?*”. Una explicación general es que el libro de texto gratuito de segundo año presenta la información de manera muy reducida, por lo que es necesaria la búsqueda de más datos, los cuales no siempre están al alcance del alumnado. Esto ocasiona que no puedan responder ni siquiera las preguntas básicas mencionadas anteriormente.

En la tercera pregunta, la palabra que más se repite es “*¿por qué actuaron así?*”. Esto evidencia que sienten curiosidad por comprender las acciones de los personajes históricos. En sus respuestas mencionan casos como Hernán Cortés, la Malinche o Hitler, cuestionando por qué actuaron de la manera en que lo hicieron. Otros alumnos no señalan personajes específicos, pero sí se refieren a las mentalidades, acciones y decisiones del pasado. Esto permite reconocer que existe interés por comprender la vida y motivaciones de los personajes históricos; sin embargo, en algunos casos no logran vincular esta curiosidad con la perspectiva del personaje, sino únicamente con el evento histórico.

En la cuarta pregunta, aborda la importancia de evitar juicios de valor actuales, se observa que los alumnos relacionan la pregunta con contenidos trabajados en la materia de Historia de segundo año. Mencionan ejemplos como la esclavitud, la falta de derechos humanos o

las mentalidades de la época. Esto muestra que existe una tendencia a emitir juicios basados en valores del presente, lo que demuestra que no logran interpretar o comprender el contexto histórico de los hechos. Esta situación los lleva a caer en la rutina de juzgar sin conocer las condiciones y mentalidades del pasado.

En la quinta pregunta, los alumnos mencionan que es importante reconocer los diferentes cambios que ha experimentado la humanidad. Señalan que esto permite conocer nuestras culturas, comprender a los líderes nacionalistas y aprender de ellos. Rescatando las experiencias humanas, consideran relevante conocerlas para entender la evolución de los seres humanos a lo largo del tiempo.

De manera general, se identifica que los alumnos aún no desarrollan plenamente las habilidades relacionadas con la empatía histórica. Esto se debe principalmente a la limitante en el acceso, análisis e interpretación de las fuentes históricas. Aunque muestran interés por la vida de los personajes y por las decisiones que tomaron, este acercamiento no siempre se acompaña de una comprensión profunda del contexto.

Por ello, es fundamental trabajar con fuentes primarias que permitan a los estudiantes acercarse al pasado de manera más completa y contextualizada. Esto contribuye a evitar que emitan juicios desde valores actuales y favorece la construcción de una perspectiva histórica más crítica y fundamentada.

Los resultados del diagnóstico comprueban lo que afirma Carril (2023), la empatía histórica es una habilidad poco atendida en los salones de clase, pero importante para la comprensión del hecho histórico. Tal y como lo menciona Carril, esto se refleja en el salón de clase en donde se realiza la investigación, ya que la mayor parte de su formación estudiantil, se les ha ido enseñando tradicionalmente basándose solamente en la transmisión de contenidos, dejando en segundo plano el análisis profundo de la historia a partir del contexto en el que se situó el hecho. Esto da como resultado en los estudiantes una nula interpretación de los acontecimientos desde una perspectiva contextualizada.

Estos resultados evidenciaron la necesidad de reestructurar la forma en que se enseña la Historia, superando enfoques tradicionales y promoviendo un aprendizaje significativo que trascienda el aula y tenga sentido en la vida cotidiana del alumnado. Los hallazgos obtenidos sirven como referente para la creación de una intervención pedagógica,

sustentada en actividades innovadoras que favorezcan el desarrollo de la empatía histórica y fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El presente apartado tiene como propósito fundamentar teórico y conceptualmente la investigación mediante el planteamiento de una perspectiva teórica relacionada con la empatía histórica. Cada apartado, aborda la importancia de los conceptos del objetivo de estudio y su vinculación con la investigación, permitiendo sustentar teóricamente el estudio y comprender la relación entre la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico y las estrategias didácticas empleadas en el aula.

1. Construcción del conocimiento histórico

La enseñanza de la Historia ha estado tradicionalmente vinculada a prácticas centradas en la transmisión de contenidos, la memorización de fechas y personajes, así como en la reproducción de narrativas oficiales que privilegian una visión homogénea del pasado. Diversos autores coinciden en señalar que estas prácticas limitan la comprensión profunda de los procesos históricos y dificultan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Desde la didáctica de la Historia, Carretero, Castorina y colaboradores (2013) señalan que pensar históricamente no es un proceso espontáneo ni intuitivo, sino una tarea compleja que exige la comprensión de conceptos abstractos como el tiempo histórico, la causalidad, el cambio y la continuidad. El conocimiento histórico, por tanto, no se adquiere únicamente a través de la acumulación de información, sino mediante un proceso de construcción que requiere superar las concepciones de sentido común con las que los estudiantes suelen aproximarse al pasado.

En este sentido, la Historia escolar suele presentarse bajo la forma de narrativas simplificadas, organizadas en torno a héroes, acontecimientos y explicaciones morales, lo que conduce a una comprensión limitada y acrítica del pasado. Estas narrativas, aunque cumplen una función identitaria, restringen la posibilidad de analizar la complejidad de los procesos históricos.

El desarrollo del pensamiento histórico constituye uno de los principales retos de la enseñanza de la Historia en la actualidad. Villalón-Gálvez (2021) señala que pensar históricamente implica el desarrollo de habilidades como la contextualización, el análisis crítico de fuentes, la multicausalidad, la multiperspectividad y la comprensión del cambio y la continuidad. Estas habilidades permiten a los estudiantes interpretar el pasado desde marcos históricos propios y no desde categorías actuales.

Desde una perspectiva acercada a la realidad de mi intervención, Zemelman (2015) plantea que el conocimiento histórico no puede reducirse a la aplicación mecánica de teorías elaboradas en otros contextos. Para el autor, conocer no equivale a repetir discursos teóricos, sino a construir conocimiento a partir de la realidad sociohistórica concreta. Esta postura enfatiza la necesidad de formar sujetos capaces de situarse históricamente, comprender su contexto y reconocer opciones de acción frente a la realidad.

Zemelman introduce el concepto de conciencia histórica como la capacidad de colocarse frente a la realidad, comprender el momento histórico que se vive y articular memoria, presente y futuro. Desde esta perspectiva, la Historia deja de ser un saber cerrado y se convierte en una herramienta para la formación de sujetos críticos, capaces de pensar y transformar su realidad.

Carretero (2013) señalan que una de las principales dificultades en la comprensión histórica radica en la tendencia de los estudiantes a interpretar el pasado desde categorías actuales. En este sentido, la empatía histórica permite superar esta limitación al situar a los actores históricos en su contexto social, cultural y temporal.

1.2 Constructivismo

El constructivismo se nutre de diversos paradigmas teóricos, comúnmente denominados teorías clásicas del aprendizaje, las cuales conciben al estudiante como el principal responsable de la construcción de su propio conocimiento y al docente como un mediador que orienta, acompaña y guía dicho proceso. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se

limita a la recepción pasiva de información, sino que se configura como un proceso activo, reflexivo y contextualizado.

Araya, Alfaro y Andonegui (2007). “Destacan que la primera de estas perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto”. Esto, refiere que el aprendizaje no surge sólo desde la experiencia, sino de las habilidades que tiene el sujeto que está aprendiendo ya posee desde su nacimiento

En este sentido, el constructivismo es una de las teorías del conocimiento del aprendizaje más reconocidas en los últimos años, al concebir el aprendizaje como un proceso dinámico, participativo y significativo, en el que el sujeto asume un papel protagónico en la construcción de saberes. Benítez (2023) enfatiza la función del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando que su papel no es el de transmisor principal del conocimiento, sino el de acompañante pedagógico. El docente no impone contenidos, sino que genera las condiciones, proporciona herramientas y diseña situaciones de aprendizaje que permiten al alumnado construir, de manera autónoma y reflexiva, sus propias conclusiones.

Autores como Benítez (2023) y Ganem (2011) coinciden en que, aunque el estudiante es responsable de su aprendizaje, este proceso se desarrolla mediante un intercambio dialógico y dialéctico entre docente y alumno. Dicho intercambio favorece la construcción conjunta del conocimiento, al integrar las perspectivas, experiencias y saberes de ambos actores educativos. Como resultado, el alumnado desarrolla habilidades y competencias que trascienden el espacio escolar, permitiéndole aplicar lo aprendido en su vida cotidiana y enfrentar problemáticas reales de su contexto social.

Dentro de este proceso, una de las finalidades fundamentales del docente es propiciar que el alumno experimente el aprendizaje de manera significativa y motivadora. La motivación, entendida como un factor clave del aprendizaje, se ve fortalecida cuando el estudiante participa activamente, se reconoce capaz de construir conocimiento y percibe la utilidad de lo aprendido en su realidad inmediata.

Ganem (2011) señala que “el constructivismo considera que la construcción del aprendizaje se produce de tres formas: cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky) y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)”. Derivada de las tres formas, este estudio de investigación se inclina a la forma de Vygotsky, la mediación del docente y la interacción con los pares permiten que el alumno transite de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de lograr con apoyo.

1.3. Socioconstructivismo

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje se concibe necesariamente como un proceso constructivista, ya que depende de la interacción social y del contexto cultural en el que se desarrolla. Benítez (2023) señala que el aprendizaje influye de manera profunda en el desarrollo cognitivo y no puede ser comprendido únicamente por etapas rígidas si se pretende que perdure a lo largo de la vida. En este sentido, en el proceso de enseñanza, se debe partir de los conocimientos previos del alumno y vincularlos con nueva información resulta fundamental para lograr aprendizajes más sólidos, significativos y duraderos.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se construye de manera individual y aislada, sino a partir de la interacción con otros sujetos y con el contexto sociocultural en el que el individuo se desarrolla.

Vygotsky sostiene que el desarrollo cognitivo está mediado por herramientas culturales, especialmente el lenguaje, el cual actúa como un instrumento fundamental para la construcción del pensamiento. En este sentido, el aprendizaje precede al desarrollo y lo impulsa, ya que las funciones psicológicas superiores se originan primero en el plano social (interpsicológico) y posteriormente se interiorizan en el plano individual (intrapsicológico).

Citado por Castellaro (2020), el término *constructivismo* sostiene el papel activo del sujeto durante el desarrollo y la construcción del conocimiento (Pérez, 2005). Desde esta perspectiva, el alumnado no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo

que participa de manera consciente en la construcción de su propio aprendizaje dentro del aula.

Partiendo de esta concepción, el socioconstructivismo plantea la necesidad de que el docente implemente estrategias pedagógicas centradas en el alumnado, las cuales favorezcan la participación activa, la reflexión crítica, la resolución de problemas y la vinculación del conocimiento escolar con la realidad social. De este modo, el aprendizaje se concibe como un proceso social, situado y significativo, construido a partir de la interacción con otros y con el contexto. Asimismo, esta teoría destaca que el constructivismo apuesta por el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

Este enfoque cobra especial relevancia en la presente investigación, ya que se encuentra estrechamente vinculado con la aplicación de la estrategia de intervención propuesta. A partir de esta perspectiva, se busca que el alumnado deje de asumir un rol pasivo en el aprendizaje de la historia y se convierta en un partícipe social activo, capaz de analizar, interpretar y cuestionar los procesos históricos desde su propio contexto

2. El conocimiento histórico

El desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado constituye un reto dentro del aula, debido a que con frecuencia predominan prácticas tradicionales centradas en la transmisión y memorización de contenidos. Al respecto, Santiesteban (2010) distingue dos enfoques en la enseñanza de la historia: por un lado, la historia tradicional, caracterizada por la acumulación de datos y el uso de la cronología como eje central del discurso, bajo la lógica de que “La historia pasa así”; y, por otro, una enseñanza orientada a la construcción de la narración histórica, que pone el énfasis en los cambios sociales y promueve que el alumnado cuestione, interprete y comprenda los procesos históricos desde una perspectiva crítica.

Citado por Álvarez (2020), la persistencia de este paradigma en la enseñanza de la historia ha incidido negativamente en la percepción que el alumnado tiene de la asignatura, ya que suele concebirla como una materia fácil, aburrida y poco útil, centrada casi exclusivamente

en la memorización de contenidos (Barton, 2010; Barca, 2011; Gómez y Miralles, 2015). Esta visión reduce el interés del estudiantado por la historia y limita el desarrollo de habilidades sociales, críticas y reflexivas que dicha disciplina puede favorecer.

Superar este enfoque implica reconocer que la Historia, como disciplina escolar, va más allá del aprendizaje de hechos y fechas, pues busca la construcción de habilidades cognitivas que permitan al alumnado comprender, interpretar y reflexionar críticamente sobre el pasado y su relación con el presente.

Diversos autores destacan que el pensamiento histórico es el proceso creativo que utilizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar sus propias narrativas históricas, Seixas y Morton (2013).

En este sentido, el pensamiento histórico adquiere un papel central en la enseñanza de la Historia, al promover un aprendizaje significativo y activo. Esta forma de pensamiento busca que el alumnado analice, construya e interprete la realidad social en la que se encuentra, a partir de la comprensión de procesos históricos. Dichas habilidades se desarrollan mediante el trabajo con los conceptos fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico. Diversos autores han abordado este enfoque desde distintas denominaciones; sin embargo, todos coinciden en un mismo propósito formativo. Entre estos conceptos se encuentran: la conciencia histórica, la representación del pasado mediante la narración histórica, la empatía histórica y el desarrollo de competencias para contextualizar los hechos históricos, así como la interpretación de la historia a partir del análisis de fuentes históricas. En conjunto, estas perspectivas buscan que el alumnado comprenda e interprete el mundo actual a partir de una lectura crítica del pasado, concibiendo el conocimiento histórico como una construcción social que se enseña y se aprende mediante la reflexión, la interpretación y el análisis contextualizado. En este sentido, el pensamiento histórico se ha consolidado como un eje central en la enseñanza de la Historia, en tanto permite superar los enfoques tradicionales centrados en la memorización de datos y acontecimientos aislados.

De acuerdo con Veliz y Márquez (2023), enseñar Historia implica promover en el alumnado el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan comprender, interpretar y explicar el pasado desde una perspectiva crítica, reconociendo que el conocimiento histórico no es neutro ni definitivo, sino una construcción situada, influida por el contexto social y cultural en el que se produce. Desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico adquiere sentido cuando el alumnado logra establecer vínculos entre el pasado, el presente y las problemáticas sociales contemporáneas.

2.1. Conciencia histórica

La conciencia histórica constituye una competencia central del pensamiento histórico, en tanto permite al sujeto relacionar de manera significativa el pasado, el presente y el futuro. De acuerdo con Santisteban Fernández (2010), retomando los planteamientos de Rüsen, la conciencia histórica se configura a partir de procedimientos mentales básicos que posibilitan percibir el pasado como un tiempo diferente, interpretar los cambios y las continuidades históricas, así como orientar y motivar la acción humana en la práctica social. Desde esta perspectiva, el estudio del pasado no se limita al conocimiento académico, sino que se vincula estrechamente con la acción política, la producción cultural y la vida cotidiana.

Santisteban (2010) señala que la conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que ocurre en el presente y lo que puede suceder en el futuro, abarcando cualquier ámbito de la experiencia humana. En este sentido, el pasado adquiere significado en función de su relación con el presente y las proyecciones futuras, convirtiéndose en un referente para la toma de decisiones y la construcción de expectativas sociales.

El tiempo histórico se estructura a partir de tres categorías fundamentales: pasado, presente y futuro. El pasado se relaciona con la memoria y los recuerdos, siendo la memoria el instrumento que permite su representación y el recuerdo el resultado de este proceso. El olvido, lejos de concebirse como una negación de la memoria, forma parte de ella como un proceso inevitable de selección. Santisteban (2010), retomando a Augé, subraya que el olvido es una fuerza activa de la memoria y que el recuerdo es su producto, lo que ha

llevado a la historiografía contemporánea a replantear la concepción del pasado y del olvido.

En este marco, cobra relevancia la historia reciente o historia del presente, la cual ha contribuido a revalorizar el carácter dinámico del conocimiento histórico. Según Santisteban (2010), esta perspectiva cuestiona la exclusión del presente en la historia académica tradicional y posee un alto potencial didáctico, especialmente cuando la historia próxima se aborda desde la experiencia personal o familiar del alumnado. Este enfoque favorece la comprensión de conceptos históricos como la periodización, la simultaneidad entre hechos personales y sociales, así como el análisis del cambio y la continuidad en las propias vivencias del pasado.

La conciencia histórica permite valorar los cambios y las continuidades no solo en el pasado, sino también en el presente y en las proyecciones hacia el futuro. La comprensión del cambio social abre la posibilidad de imaginar futuros alternativos y reflexionar sobre las transformaciones deseables en la sociedad. No obstante, Santisteban (2010) advierte que este análisis debe superar dicotomías simplificadoras como progreso o decadencia, orden o desorden, especialmente al analizar realidades culturales diversas, ya que la aplicación de concepciones occidentales del tiempo histórico puede limitar la comprensión de otros contextos culturales.

2.2. La representación del pasado a través de la narración histórica

En la formación del pensamiento histórico, la relación entre memoria y conciencia histórica ocupa un lugar central. De acuerdo con Santisteban, González y Pagès (2010), retomando los planteamientos de Rüsen, ambos conceptos abarcan un mismo campo de reflexión, aunque se han configurado de manera diferente, lo que dificulta establecer una distinción precisa entre ellos. Mientras el discurso sobre la memoria se centra en el papel de las representaciones del pasado en la cultura general, el discurso sobre la conciencia histórica pone el énfasis en los procedimientos racionales del pensamiento histórico mediante los cuales se construye el conocimiento histórico.

Según Santisteban et al. (2010), el enfoque de la memoria destaca la fuerza del pasado en los procedimientos pre-rationales de representación y se interesa por las diversas formas de construir, conservar y mantener presente el pasado. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia las representaciones sociales del pasado, mientras que se deja en un segundo plano la relación estructural entre memoria y expectativa, minimizando el papel de las intenciones orientadas hacia el futuro.

En contraste, el discurso sobre la conciencia histórica integra la racionalidad de los procesos del pensamiento humano y se interesa por aquellas formas de representación que otorgan al pasado la forma distintiva de la historia, es decir, que lo convierten en un conocimiento históricamente elaborado (Santisteban et al., 2010). Este enfoque interpreta el impacto del conocimiento histórico en las perspectivas futuras de la vida humana, por lo que no puede separarse ni de la representación del pasado ni de la orientación hacia el futuro.

Desde esta perspectiva, la conciencia histórica se vincula directamente con las narraciones históricas que elabora el alumnado. Las representaciones del pasado, la conciencia histórica y la narración conforman un entramado inseparable en la enseñanza de la Historia. En este sentido, Santisteban et al. (2010) retoman a Plá (2005), quien señala que la enseñanza de la Historia debe propiciar que el alumnado construya explicaciones históricas de carácter causal e intencional, en las que los personajes, los escenarios y los hechos se integren en una trama coherente de representación.

No obstante, la narración, aunque constituye una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento histórico, no resulta suficiente por sí sola. Como advierte Plá (2005), el pensamiento histórico en adolescentes requiere que la narración se complementa con procesos analíticos y explicativos que permitan comprender las causas, intenciones y consecuencias de los hechos históricos. De este modo, la narración se consolida como un medio fundamental, pero no exclusivo, para el desarrollo del pensar históricamente.

2.3. La interpretación a través de las fuentes históricas

La interpretación de las fuentes históricas constituye una de las competencias fundamentales del pensamiento histórico. Veliz y Márquez (2023), destaca que trabajar con fuentes históricas implica desarrollar en el alumnado la capacidad de localizar, seleccionar, interpretar, criticar y contextualizar tanto fuentes primarias como secundarias, reconociendo que estas representan la base sobre la cual se construye el conocimiento histórico y la narrativa del pasado.

Desde una perspectiva crítica, la interpretación de las fuentes no solo permite conocer el pasado, sino también comprender el presente y proyectar escenarios futuros, a partir del análisis de las condiciones históricas que influyen en la realidad social, Veliz y Márquez, (2023). En el marco del proyecto *Benchmarks of Historical Thinking* de Seixas y Peck (2008), se distinguen dos enfoques para el trabajo con fuentes: la lectura orientada a la búsqueda de información histórica y la lectura orientada a la búsqueda de evidencia histórica.

La primera se centra en la obtención de datos y hechos, sin un cuestionamiento profundo sobre la autoría, la intencionalidad o el contexto de producción de la fuente. En contraste, la lectura en búsqueda de evidencia histórica requiere un análisis más complejo, que considere quién produjo la fuente, en qué contexto fue elaborada y qué intención subyace en su creación, reconociendo que la propia fuente constituye evidencia histórica en sí misma, Veliz y Márquez, (2023).

Este planteamiento coincide con el modelo conceptual de pensamiento histórico propuesto por Santisteban (2010), retomado por Veliz y Márquez (2023), quien define la interpretación histórica como una competencia integrada por tres procesos: la lectura y el tratamiento de documentos históricos, la confrontación de interpretaciones diversas y la comprensión del proceso de construcción del conocimiento histórico.

El uso de fuentes primarias en el aula resulta especialmente relevante, ya que permite romper con la visión lineal y factual de la Historia, incrementa la motivación del alumnado, fomenta el pensamiento crítico y favorece la autonomía del estudiante al confrontar distintas interpretaciones del pasado (Veliz & Márquez, 2023).

2.4. Imaginación y empatía histórica

La imaginación y la empatía histórica constituyen dimensiones esenciales para el desarrollo del pensamiento histórico, enfoque ampliamente desarrollado por Santisteban Fernández (2010) y retomado en estudios recientes por Veliz y Márquez (2023). Desde esta perspectiva, los hechos históricos se produjeron en contextos temporales y sociales distintos a la realidad inmediata del alumnado, por lo que su comprensión exige un ejercicio de abstracción y contextualización crítica (Veliz y Márquez, 2023). En este marco, la imaginación histórica no se concibe como una fantasía libre, sino como una disposición cognitiva que permite otorgar sentido a las acciones, decisiones y evidencias del pasado mediante la empatía y la contextualización (Santisteban, 2010, citado por Veliz y Márquez, 2023). Asimismo, siguiendo a Levesque (2008), la imaginación histórica contribuye a “poblar los huecos” del conocimiento histórico, reconociendo que toda interpretación del pasado se construye desde el contexto cultural y conceptual del presente. Rüsen (2007), retomado por Santisteban (2010), señala que la imaginación se vincula con la memoria y complementa los procesos cognitivos de la conciencia histórica, siempre que se encuentre al servicio de un pensamiento creativo y crítico. En el ámbito de la historia escolar, la empatía histórica se entiende como la capacidad de comprender las actitudes, motivaciones y creencias de los actores del pasado, aun cuando estas resulten ajenas desde la mirada actual, proceso que puede fortalecerse mediante el uso de recursos didácticos como la literatura, el arte y los medios audiovisuales, Veliz y Márquez, (2023). Si bien la empatía histórica ha sido cuestionada por su carácter limitado o ilusorio (Jenkins, 2009), mantiene su valor didáctico en tanto favorece el desarrollo de la imaginación histórica y la contextualización crítica de los juicios sobre el pasado, evitando interpretaciones presentistas.

3. Empatía histórica

Diversos autores coinciden en señalar que la empatía histórica constituye un constructo de naturaleza dual, en el que convergen dimensiones cognitivas, afectivas e imaginativas. Desde esta perspectiva, Brooks y Endacott (2013) la conciben como un proceso que articula lo cognitivo y lo afectivo, subrayando la necesidad de comprender racionalmente el

contexto histórico sin desvincularlo de las emociones y valores que influyeron en los sujetos del pasado. Por su parte, Yilmaz (2007) define la empatía histórica como una capacidad intelectual e imaginativa, mediante la cual el alumnado es capaz de situarse en marcos temporales y sociales distintos al propio, reconstruyendo mentalmente las condiciones que dieron sentido a las acciones históricas.

Aunque estas aproximaciones conceptuales utilizan categorías distintas, ambas convergen en un mismo propósito: favorecer una comprensión profunda del pasado, que supere la memorización de hechos y promueva el entendimiento de las decisiones, acciones y perspectivas de los agentes históricos. En este sentido, la enseñanza de la historia no debe centrarse únicamente en el acontecimiento histórico en sí, sino también en los sentimientos, emociones y motivaciones que experimentaron quienes lo vivieron. Reconocer esta dimensión humana permite al alumnado interpretar las situaciones históricas desde su complejidad, comprendiendo que las acciones del pasado estuvieron condicionadas por contextos específicos, sistemas de creencias y circunstancias sociales particulares.

Citado por Brooks y Endacott (2013), Foster (2001) define la empatía histórica como un “concepto problemático y disputado”, debido a la diversidad de interpretaciones teóricas y enfoques metodológicos que existen en torno a su comprensión y aplicación en la enseñanza de la historia. Esta caracterización pone de manifiesto que la empatía histórica no constituye un concepto unívoco, sino un constructo complejo en el que convergen dimensiones cognitivas, afectivas e imaginativas. Lejos de representar una debilidad teórica, esta condición refleja la riqueza del concepto y su potencial para favorecer una comprensión más profunda del pasado, al exigir al alumnado un esfuerzo constante por interpretar las acciones, decisiones y perspectivas de los agentes históricos desde contextos temporales, sociales y culturales distintos a los propios.

En este trabajo, la empatía histórica se entiende como un constructo complejo de carácter cognitivo, afectivo e imaginativo, que permite al alumnado comprender las acciones, decisiones y perspectivas de los agentes históricos mediante el análisis de los contextos políticos, sociales, culturales y temporales en los que se desarrollaron, así como de los valores, mentalidades y condicionantes que influyeron en su actuación. Esta comprensión

no implica una identificación emocional acrítica ni la justificación de los hechos del pasado, sino el desarrollo de una interpretación razonada que reconoce la dimensión humana de la historia y favorece una comprensión profunda y contextualizada de los procesos históricos. En este sentido, la empatía histórica se concibe como un componente fundamental del pensamiento histórico, al contribuir a que el alumnado supere visiones simplistas del pasado y construya explicaciones históricas más reflexivas y fundamentadas.

3.1. Tipos de empatía histórica

Yilmaz (2007) distingue dos tipos de empatía que suelen estar presentes en la enseñanza de la historia: la empatía psicológica y la empatía histórica. Aunque ambas se relacionan con la comprensión de los sujetos del pasado, el autor advierte que no son equivalentes ni cumplen la misma función en el ámbito educativo. La empatía psicológica se caracteriza por una aproximación predominantemente emocional, centrada en la identificación afectiva con los personajes históricos. Este tipo de empatía, si no se acompaña de un análisis contextual riguroso, resulta limitada en el aula, ya que puede derivar en interpretaciones anacrónicas o juicios basados en valores del presente.

En contraste, la empatía histórica implica un proceso de comprensión más complejo, que no se reduce a lo afectivo, sino que exige un esfuerzo reflexivo e intelectual para interpretar las acciones, decisiones y perspectivas de los agentes históricos desde los contextos sociales, culturales y temporales en los que actuaron. Por ello, Yilmaz (2007) la define como una capacidad de naturaleza intelectual, orientada a la reconstrucción razonada del pasado y no a la simple identificación emocional.

Esta distinción se vincula con lo planteado por Foster (2001), citado por Brooks y Endacott (2013), quien define la empatía histórica como un concepto problemático y disputado, precisamente por la tensión existente entre enfoques emocionalistas y aproximaciones cognitivas más rigurosas. Desde esta perspectiva, Brooks y Endacott (2013) proponen comprender la empatía histórica como un proceso que articula lo cognitivo y lo afectivo, la dimensión emocional al análisis contextual y a la interpretación histórica fundamentada.

Algunos autores han conceptualizado la empatía histórica como la toma de perspectiva, el reconocimiento de múltiples perspectivas o la comprensión racional de las acciones del pasado. No obstante, Brooks y Endacott (2013) señalan que ninguno de estos elementos, por sí solo, constituye empatía histórica. Desde su planteamiento, cada uno de ellos representa componentes parciales que, de manera aislada, resultan insuficientes para una comprensión profunda del pasado. Es a través de la articulación integrada de estas dimensiones —cognitiva, afectiva y contextual— que es posible desarrollar la empatía histórica en el alumnado, permitiéndole interpretar las decisiones y acciones de los agentes históricos desde marcos temporales y sociales distintos a los propios.

3.2. Función de la empatía histórica en el aula

En la enseñanza de la historia, la empatía histórica cumple una función fundamental al orientar el aprendizaje más allá de la simple adquisición de contenidos. Brooks y Endacott (2013) distinguen dos tipos de objetivos vinculados a su desarrollo en el aula: los **objetivos inmediatos** y los **objetivos últimos**. Los objetivos inmediatos se relacionan con las metas curriculares establecidas y con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), ya que permiten al alumnado comprender acontecimientos históricos específicos, analizar fuentes, reconocer perspectivas diversas y explicar las acciones de los agentes históricos a partir de su contexto. Desde esta perspectiva, la empatía histórica favorece aprendizajes situados, coherentes con los contenidos y propósitos de la asignatura de Historia.

Por otro lado, los objetivos últimos de la empatía histórica trascienden el currículo escolar y se vinculan con la formación integral del alumnado. Estos objetivos hacen referencia al desarrollo de habilidades, comprensiones y disposiciones que acompañan al sujeto a lo largo de su vida, tales como la capacidad de considerar múltiples puntos de vista, reflexionar críticamente sobre las decisiones humanas, evitar juicios simplistas del pasado y del presente, y comprender la complejidad de los procesos sociales. En este sentido, la empatía histórica contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y conscientes de la diversidad de experiencias humanas.

A partir de esta concepción, la presente investigación se orienta principalmente hacia los objetivos últimos de la empatía histórica, al reconocer su potencial formativo más allá del aula. Se pretende que las habilidades desarrolladas por el alumnado mediante el ejercicio de la empatía histórica no se limiten al aprendizaje de contenidos históricos, sino que lo acompañen en su vida cotidiana, permitiéndole interpretar problemáticas sociales actuales con mayor sensibilidad, pensamiento crítico y comprensión contextual.

Asimismo, (Endacott & Brooks, 2013) conciben la empatía histórica como un proceso gradual, organizado en etapas o fases metodológicas que orientan su desarrollo en el aula. Dichas fases permiten al alumnado construir una comprensión progresiva del pasado, integrando dimensiones cognitivas y afectivas de manera articulada.

La fase de introducción tiene como propósito despertar el interés del alumnado y situarlo en el contexto histórico a estudiar. En esta etapa se exploran los elementos políticos, sociales, culturales y temporales del periodo, con el fin de proporcionar un marco interpretativo inicial que permita comprender el acontecimiento histórico. En concordancia con la teoría socioconstructivista de Vygotsky, el rol del docente se centra en el acompañamiento y la mediación del aprendizaje, mientras que el alumnado asume un papel activo en la construcción del conocimiento.

La fase de investigación corresponde al trabajo sistemático con fuentes históricas primarias y secundarias, en el que el alumnado debe leer, observar, analizar e interpretar la evidencia histórica. (Endacott & Brooks, 2013), retomando a Brooks (2011), describen esta etapa como el momento de “ver y escuchar a las personas del pasado”, ya que permite aproximarse a las experiencias, ideas y perspectivas de los agentes históricos. En esta fase, la formulación de preguntas pertinentes resulta fundamental para promover la reflexión crítica y evitar interpretaciones superficiales o anacrónicas del evento histórico.

La fase de presentación consiste en la socialización de los aprendizajes construidos, donde el alumnado expresa la comprensión empática desarrollada a lo largo del proceso. A través de productos orales, escritos o creativos, los estudiantes muestran su capacidad para

interpretar las acciones y decisiones de los agentes históricos desde sus contextos específicos, evidenciando el desarrollo de la empatía histórica.

Finalmente, la fase de reflexión tiene como finalidad integrar las dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje, promoviendo una reflexión crítica tanto sobre el acontecimiento histórico como sobre su relación con el presente. En esta etapa, el alumnado analiza las ideas, valores y mentalidades del pasado, contrastándolas con las actuales, lo que favorece una comprensión más profunda y significativa de los procesos históricos.

Este proceso metodológico orienta la aplicación de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la empatía histórica en el alumnado, y constituye la base metodológica que será retomada en la presente investigación.

3.3 Empatía en el contexto educativo

En el contexto educativo actual, la empatía histórica se reconoce como un elemento clave para promover aprendizajes significativos y relevantes para la vida, ya que favorece una convivencia basada en la comprensión mutua, Saltos et al.,(2020). Asimismo, un enfoque empático contribuye a la construcción de un clima de aula positivo, en el que el estudiantado se siente escuchado, valorado y motivado, fortaleciendo no solo el rendimiento académico, sino también su desarrollo personal, social y humano.

El clima escolar, como lo señalan Misad y Dávila (2022), constituye un elemento fundamental dentro de los salones de clase, ya que influye de manera directa en el sentir del estudiantado, tanto en el ámbito emocional como en el social. Un clima escolar favorable promueve la motivación, la participación activa y el compromiso con el aprendizaje; en contraste, un clima desfavorable limita estos procesos y repercute negativamente en el rendimiento académico. En este sentido, el desarrollo de la empatía histórica se ve estrechamente vinculado al clima escolar, pues su construcción requiere de un ambiente de respeto, confianza y apertura al diálogo, donde el alumnado pueda expresar ideas, emociones y puntos de vista al analizar experiencias humanas del pasado. Así, un clima escolar positivo favorece la comprensión empática de los contextos históricos, permitiendo

que los estudiantes interpreten el pasado desde marcos sociales y culturales distintos al propio, fortaleciendo el pensamiento histórico y el aprendizaje significativo.

3.4. Empatía como competencia docente

La empatía histórica constituye una herramienta fundamental para la comprensión del pasado, no solo desde la perspectiva del alumnado, sino también como una competencia clave en la práctica docente. En este sentido, el profesorado requiere desarrollar la capacidad de situarse en contextos históricos distintos, interpretar las acciones de los sujetos del pasado y orientar al estudiantado hacia una comprensión crítica y reflexiva de los procesos históricos. La empatía histórica permite al docente trascender la enseñanza centrada en la memorización de hechos, al diseñar experiencias de aprendizaje que favorecen la comprensión de causas, consecuencias y múltiples perspectivas históricas, promoviendo así aprendizajes significativos.

Al respecto, Brooks y Endacott (2013) señalan que la empatía histórica implica un pensamiento creativo que, lejos de ser acrítico, se sustenta en el análisis riguroso, la contextualización y la reflexión crítica. Desde esta perspectiva, el docente actúa como mediador entre el pasado y el presente, modelando actitudes empáticas que orientan al alumnado en la interpretación de los procesos históricos y en la construcción de juicios fundamentados. Asimismo, la práctica de la empatía histórica por parte del docente contribuye a la generación de un clima escolar basado en el respeto, el diálogo y la valoración de la diversidad de ideas, lo que favorece una participación activa y reflexiva en el aula.

Por lo anterior, resulta indispensable que el profesorado se mantenga en constante actualización respecto a las estrategias didácticas y teorías del aprendizaje, con el fin de fortalecer su práctica pedagógica y responder a las demandas de una educación histórica orientada a la formación de sujetos críticos, conscientes y socialmente comprometidos.

3.5. Empatía histórica y mejoramiento en los procesos de aprendizaje

La aplicación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la empatía histórica requiere de una intencionalidad pedagógica clara, así como del conocimiento del contexto educativo en el que se implementan. De acuerdo con Brooks (2013), el diseño de estrategias de enseñanza debe considerar las características del grupo, sus necesidades y saberes previos, con el fin de adecuar las actividades y favorecer procesos de aprendizaje significativos. En este sentido, la empatía histórica no surge de manera espontánea, sino que demanda una planificación consciente que articule contenidos históricos, análisis de fuentes y reflexión crítica.

Superar un enfoque tradicional centrado en la memorización de hechos y fechas implica reconocer que la Historia, como disciplina escolar, va más allá del aprendizaje factual, pues busca la construcción de habilidades cognitivas que permitan al alumnado comprender, interpretar y reflexionar críticamente sobre el pasado y su relación con el presente. Desde esta perspectiva, la empatía histórica se convierte en una herramienta didáctica clave para promover aprendizajes más profundos y contextualizados.

La empatía, entendida desde su dimensión histórica, se asocia al dominio afectivo de las habilidades humanas vinculadas a la vida cotidiana, como la comprensión del otro, el respeto por perspectivas distintas y la sensibilidad ante contextos sociales diversos (Yilmaz, 2007). No obstante, en el ámbito educativo, esta dimensión afectiva no puede separarse del componente cognitivo, ya que la comprensión empática del pasado implica analizar, interpretar y contextualizar la información histórica.

De este modo, el desarrollo de la empatía histórica contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje, al promover una participación más activa del alumnado, un mayor involucramiento con los contenidos y una comprensión más profunda de los hechos históricos. Asimismo, favorece el aprendizaje significativo al permitir que el alumnado establezca conexiones entre el pasado y el presente, fortaleciendo habilidades de pensamiento histórico que trascienden el aula y se proyectan en su formación integral.

4. La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

El Plan de Estudios constituye el documento base que orienta el proceso de formación de las maestras y los maestros del Sistema Educativo Nacional, particularmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. De acuerdo con el Plan de Estudios (2022), este documento establece las habilidades, actitudes y valores que se desarrollan a lo largo de la licenciatura y que conforman la formación integral del futuro docente.

En el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, se plantea que el estudiante normalista debe egresar con la capacidad de aplicar estrategias didácticas y actividades innovadoras que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión de los procesos sociales. Perfil de egreso (2022). Se destaca la importancia de fortalecer habilidades como la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la autonomía profesional, así como valores orientados hacia la investigación, la innovación y la mejora continua.

Estas capacidades, habilidades y valores se encuentran estrechamente vinculados con la presente investigación, ya que el docente en formación debe desarrollarlos para lograr una intervención pedagógica pertinente y significativa respecto al objeto de estudio. En este sentido, el perfil de egreso del estudiante normalista promueve una enseñanza de la Historia renovada e innovadora, basada en estrategias innovadoras que contribuyan a transformar las prácticas tradicionales y a generar aprendizajes relevantes en el aula.

De esta manera, se concibe al docente en formación como un profesional integral, preparado para enfrentar los retos educativos actuales, capaz de analizar críticamente su práctica y de diseñar propuestas didácticas que respondan a las necesidades del contexto escolar en el que se encuentre.

Al destacar la implementación de estrategias didácticas innovadoras orientadas a superar las prácticas tradicionales, se reconoce su estrecha relación con el objeto de estudio, ya que dichas estrategias favorecen el desarrollo de la empatía histórica al permitir que el alumnado comprenda los procesos y acontecimientos del pasado desde la perspectiva de los sujetos históricos. Algunos de los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana

(NEM) es el respeto a la dignidad humana, así como la formación de una ciudadanía responsable y comprometida con la transformación social SEP (2024). Estos principios se vinculan directamente con el desarrollo de la empatía histórica, ya que, al promoverse de manera adecuada en el alumnado, permiten comprender el pasado desde una perspectiva humana, crítica y contextualizada. De este modo, se promueve un aprendizaje significativo, en el que el conocimiento histórico se interioriza de manera reflexiva y se vincula con la realidad y experiencias del alumnado.

4.1. La enseñanza de la historia en la NEM

Para comprender la enseñanza de la Historia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, resulta necesario partir del análisis de lo que implica un plan de estudios y del contexto que lo sustenta. Una reforma educativa puede entenderse como un cambio radical o parcial de carácter trascendental, orientado a beneficiar o mejorar un programa de estudios, el cual puede ser modificado a nivel curricular, constitucional o estructural, considerando las acciones, documentos, instituciones y personas involucradas en el proceso (Álvarez, 2023).

En estrecha relación con la educación actual, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se configura como una propuesta de plan de estudios que busca responder a las necesidades presentes de la sociedad mexicana mediante una transformación de los procesos de enseñanza. Dicha transformación promueve un aprendizaje significativo, con un enfoque humanista, crítico, comunitario, incluyente, equitativo y orientado a la excelencia (SEP, 2024).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia dentro de la Nueva Escuela Mexicana busca trascender los enfoques tradicionales, centrados en la memorización de contenidos, para transitar hacia una visión constructivista que coloque al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. No obstante, como señala Álvarez (2023), uno de los principales desafíos para la implementación de este enfoque radica en la resistencia al cambio, así como en la oposición a nuevos modelos pedagógicos que promueven formas alternativas de aprender. Esta situación se ve acentuada en contextos educativos marginados, donde la falta de recursos materiales y formativos limita la puesta en práctica de metodologías

innovadoras, reforzando prácticas tradicionales y generando obstáculos para la transformación educativa.

La enseñanza de la historia suele caracterizarse por una “rutina de aprendizaje” en la que el docente expone los contenidos durante la mayor parte de la sesión y, posteriormente, el alumnado refuerza lo aprendido mediante tareas extraescolares (Herrera, 2018). Ante este panorama, resulta necesario renovar las estrategias didácticas, incorporando propuestas innovadoras y pertinentes que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Ante estos retos, López, Delgado y Franco (2025) destacan las aportaciones del pedagogo Paulo Freire, quien aboga por una educación crítica, dialógica y transformadora. Sus planteamientos resultan pertinentes frente a los desafíos actuales de la educación en México, ya que cuestionan los modelos educativos tradicionales y promueven una formación centrada en la conciencia crítica del estudiante. De acuerdo con Freire (2005, citado en Torres, 2018), “La educación auténtica no se da mediante el simple depósito de ideas, sino a través del proceso de indagación, en el acto de conocer que genera comprensión y en el acto de producir conocimiento mediante la reflexión crítica” (p. 91).

En concordancia con lo anterior, López, Delgado y Franco (2025) señalan que “el enfoque de Freire promueve la reflexión crítica sobre la realidad social, con el propósito de transformar al estudiante en un agente de cambio. Esta perspectiva se alinea de manera directa con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, ya que busca superar los paradigmas tradicionales y fomentar un aprendizaje centrado en el estudiante”. Desde esta visión, la NEM concibe al alumno como un sujeto activo, autónomo y consciente de su realidad social, capaz de responder de manera crítica a las problemáticas contemporáneas y de participar activamente en la construcción de su aprendizaje y de su entorno.

No obstante, la enseñanza de la Historia enfrenta diversos retos en la práctica docente, entre ellos la necesidad de recurrir al análisis de fuentes primarias y secundarias para la construcción del conocimiento histórico, lo cual en muchas ocasiones se ve limitado por la falta de recursos materiales y tecnológicos. A pesar de estas dificultades, se han registrado

avances significativos en la didáctica de la Historia. Al respecto, Lerner (1998) señala que los libros de texto para educación primaria han experimentado mejoras al adecuarse mejor a sus destinatarios, utilizando un lenguaje más accesible, párrafos breves e incorporando actividades didácticas y diversos recursos como mapas, líneas del tiempo, documentos, corridos, caricaturas y representaciones gráficas.

Diversas investigaciones destacan la importancia de implementar nuevas estrategias didácticas que resulten más motivadoras y acordes con la época en la que vivimos (Prieto, Pérez y colaboradores, 2021). En este sentido, se vuelve fundamental actualizar las prácticas pedagógicas mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), considerando que forman parte del contexto cotidiano en el que el alumnado se desarrolla. Estas no deben ser concebidas como un enemigo del aprendizaje, sino como una herramienta que favorece la construcción del conocimiento, lo que implica que el docente se adapte a las demandas de la época actual.

Desde la mirada de los autores, la enseñanza de la historia debe atender tres aspectos fundamentales que fortalecen el proceso cognitivo de los estudiantes: el interés, el involucramiento intelectual y el aprendizaje significativo.

En este contexto, la transición de un enfoque de enseñanza tradicional hacia uno constructivista representa un factor clave en la didáctica de la Historia, ya que permite replantear la forma en que los estudiantes se aproximan al conocimiento histórico. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia en la Nueva Escuela Mexicana no se limita a la transmisión de hechos del pasado, sino que se orienta al análisis crítico de los procesos históricos, a la comprensión de la realidad social y al desarrollo de una conciencia histórica que posibilite al estudiante vincular el pasado con su contexto presente.

4.2. El papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de ser una figura centrada en la transmisión rígida de contenidos a asumir, en la actualidad, un rol de mediador del aprendizaje. En este nuevo enfoque

constructivista, el docente impulsa el aprendizaje autónomo del estudiante, a la vez que lo acompaña y orienta en la construcción de su propio conocimiento a partir de sus experiencias, saberes previos y contexto social en el que se encuentre.

Desde esta perspectiva, el docente desempeña un papel fundamental, ya que deja de ser un transmisor exclusivo de información para convertirse en un mediador pedagógico que guía, acompaña y favorece la construcción significativa del conocimiento por parte del estudiante. Este cambio de rol permite generar ambientes de aprendizaje más participativos y reflexivos, en los que el alumnado asume una participación activa en su proceso formativo.

Al respecto, Bernheim (2011) destaca que el papel del docente implica reconocer al estudiante como un sujeto activo, portador de saberes previos, experiencias y contextos sociales específicos, lo cual resulta esencial para la generación de aprendizajes significativos. Esta postura se vincula directamente con los enfoques constructivistas, en los que el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, social y situado, resultado de la interacción entre el estudiante, el docente y su entorno.

Asimismo diversos autores destacan que “apostar por un proceso de renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, condiciona posicionar a la evaluación como el eje que articula la organización didáctica de cada sesión de aprendizaje, donde el estudiante no se limite a aprender los saberes abordados por el docente, sino que se estimule y motive a consultar diversas fuentes de información en torno al tema” Cáceres, Pérez, Callado (2019).

En este proceso, el docente asume el rol de acompañante del alumnado, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. De acuerdo con Parra (2024), citando a Marcha (2016), la evaluación en la práctica docente tiene como finalidad determinar el grado de adquisición de los aprendizajes, concebida como un proceso en el que tanto los estudiantes como los docentes participan de manera activa. En este sentido, la evaluación se orienta a la construcción compartida de metas de aprendizaje y a la comprensión continua del progreso alcanzado por el alumnado a lo largo de su proceso formativo.

Desde esta perspectiva, el papel del docente en la enseñanza de la Historia consiste en asumir una función mediadora del aprendizaje, en la que orienta y acompaña al estudiante, permitiéndole desarrollar sus habilidades de manera autónoma y reflexiva. En este enfoque, el docente no impone el conocimiento, sino que genera las condiciones necesarias para que el alumno construya su aprendizaje de forma activa y significativa. De esta manera, la práctica docente se convierte en un elemento esencial para el fomento de la empatía histórica, al posibilitar que los estudiantes comprendan las acciones, decisiones y experiencias de los sujetos históricos desde su propio contexto, vinculando el pasado con las problemáticas del presente.

De esta manera, el docente no solo contribuye en la transmisión de contenidos, sino a habilidades que le permitan al alumnado comprender el pasado en relación con las problemáticas del presente.

A partir del análisis desarrollado en el presente capítulo, se establecen los fundamentos teóricos que sustentan la empatía histórica como un eje central en la enseñanza de la Historia y como un componente clave del pensamiento histórico en el contexto educativo actual. Desde los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, se reconoce la necesidad de transformar las prácticas docentes tradicionales, promoviendo una enseñanza humanista, crítica y significativa que coloque al alumnado como sujeto activo de su aprendizaje y al docente como mediador del conocimiento histórico.

La revisión de los enfoques constructivista y socioconstructivista permitió comprender que el conocimiento histórico no se transmite de manera mecánica, sino que se construye a partir de la interacción social, el diálogo, la mediación docente y la vinculación del saber escolar con la realidad del alumnado. En este marco, el desarrollo del pensamiento histórico se configura como un proceso complejo que involucra habilidades cognitivas, interpretativas y reflexivas, tales como la conciencia histórica, la comprensión del tiempo histórico, la narración, la interpretación de fuentes y la multiperspectividad.

Asimismo, se analizó la empatía histórica como un componente fundamental del pensamiento histórico, concebida como un constructo de carácter cognitivo, afectivo e

imaginativo que permite comprender las acciones y decisiones de los sujetos del pasado desde sus propios contextos sociales, culturales y temporales. Lejos de una identificación emocional acrítica, la empatía histórica favorece una comprensión contextualizada y reflexiva del pasado, evitando interpretaciones presentistas y simplificadoras. En el ámbito educativo, su desarrollo se vincula directamente con el aprendizaje significativo, la participación activa del alumnado y la construcción de un clima escolar basado en el respeto, el diálogo y la comprensión de la diversidad.

De igual forma, se destacó el papel del docente como agente clave en la promoción de la empatía histórica, al asumirla como una competencia profesional que orienta el diseño de estrategias didácticas innovadoras, la mediación del aprendizaje y la formación de sujetos críticos y socialmente comprometidos. En este sentido, la empatía histórica no solo contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje, sino que también fortalece la formación ciudadana del alumnado, al permitirle vincular el pasado con las problemáticas del presente.

Con base en los fundamentos teóricos expuestos, el siguiente capítulo presenta el enfoque metodológico de la investigación, así como la estrategia de intervención diseñada para favorecer el desarrollo de la empatía histórica en el aula de secundaria, atendiendo a las características del contexto educativo y a los principios pedagógicos abordados en este marco teórico.

CAPÍTULO III. NOCIONES DE LA EMPATÍA HISTÓRICA.

El presente capítulo, titulado **“Nociones de la empatía histórica en adolescentes”**, tiene como finalidad analizar y resignificar los aportes teóricos revisados a lo largo de la investigación, asumiéndolos desde una postura propia y contextualizada a la realidad del aula de secundaria.

A partir de la revisión conceptual realizada, la empatía histórica se comprende no como un recurso complementario, sino como un eje articulador en la enseñanza de la Historia, capaz de favorecer la comprensión profunda de los procesos históricos y fortalecer actitudes ciudadanas críticas y reflexivas.

Desde esta perspectiva, la empatía histórica trasciende la simple identificación emocional con personajes del pasado. Implica un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas, contextuales y emocionales, orientadas a comprender las acciones humanas dentro de marcos históricos específicos.

En el caso de adolescentes de segundo año de secundaria, esta noción cobra especial relevancia, ya que se encuentran en una etapa de formación identitaria donde el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia histórica resulta fundamental.

Después del análisis de diversos autores, identifiqué los aspectos funcionales que fundamentan la presente intervención. Desde esta perspectiva, la empatía histórica se compone de elementos esenciales que permiten comprender el hecho histórico de manera profunda, posibilitando que el alumnado conozca, reconozca y comprenda la complejidad de los procesos del pasado.

Parto, en primer lugar, de la contextualización histórica como eje central. Contextualizar implica comprender y entender los sucesos en su tiempo y espacio: el lugar, las calles, los monumentos, las condiciones sociales y políticas. Es responder preguntas como ¿por qué se dio este acontecimiento? y ¿qué circunstancias lo hicieron posible? Sin contexto, el hecho histórico pierde sentido.

En segundo lugar, es esencial el reconocimiento de las distintas mentalidades. Toda persona es un ser pensante situado en un contexto particular; las adversidades, experiencias y realidades no son iguales para todos. Cada proceso histórico se vive de manera diferente y, por ello, las decisiones también lo son. Reconocer esta diversidad de pensamientos y condiciones es fundamental para evitar juicios simplistas.

La toma de perspectiva constituye otro elemento esencial. Implica intentar comprender las ideas y decisiones de los actores históricos desde su propio contexto, de manera reflexiva y respetuosa. No se trata de justificar, sino de entender qué influencias sociales, políticas, culturales o económicas intervinieron en sus decisiones.

Por su parte, la comprensión histórica permite no inclinarse hacia una visión parcial, sino reconocer que los procesos históricos generan consecuencias tanto positivas como negativas para distintos grupos sociales. Comprender es analizar con equilibrio, reconociendo la complejidad del devenir histórico.

Finalmente, el aspecto emocional implica conectar con lo ocurrido, sentirse cercano a los acontecimientos sin caer en la lástima o el juicio moral inmediato. Es una conexión consciente que humaniza a los personajes, los lugares y los procesos.

Todo lo anterior conforma un proceso reflexivo indispensable para vincularse con los eventos históricos de manera crítica y significativa. En este sentido, es importante subrayar que la empatía histórica no se reduce a uno solo de estos elementos. No es únicamente contextualizar, ni solo tomar perspectiva, ni solamente conectar emocionalmente. Es la articulación de todos ellos lo que permite comprender y humanizar los hechos históricos. La empatía histórica posibilita reconocer la complejidad de las decisiones y preguntarse: ¿qué llevó a esta persona a actuar así? Tal vez su contexto social, cultural, familiar, político o económico. Esa es la esencia de esta investigación.

Diseño didáctico de la intervención

A partir de lo anterior, resulta pertinente presentar el diseño didáctico que se implementó con alumnos de segundo año de secundaria, con el propósito de observar, analizar y valorar los efectos del uso de la empatía histórica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La intervención buscó no sólo aplicar un enfoque innovador, sino generar evidencia sobre cómo la empatía histórica incide en la comprensión de los procesos históricos y en la formación de un pensamiento crítico en el alumnado adolescente.

La propuesta se sustenta en las fases metodológicas planteadas por Brooke Endacott y Sarah Brooks, quienes proponen una estructura progresiva para el desarrollo de la empatía histórica en el aula. Estas fases permiten guiar al estudiantado desde una aproximación inicial al contexto hasta una comprensión más profunda y fundamentada de las acciones de los sujetos históricos.

Tabla 2

Generalidades de Brook y Endacott	
Introducción	En esta etapa se busca despertar el interés del alumnado mediante la exploración inicial del contexto histórico. Se promueve el acercamiento a diversas perspectivas y se establecen conexiones afectivas relacionadas con las experiencias vividas por los personajes del pasado. Esta fase cumple una función motivadora y contextualizadora, preparando al estudiantado para un análisis más profundo del hecho histórico.
Investigación	En esta fase el alumnado trabaja con distintos tipos de fuentes históricas, desarrollando habilidades de análisis e interpretación. Se profundiza en la comprensión del contexto, así como en la identificación de sentimientos, motivaciones y circunstancias de los actores históricos. Como señalan Endacott y Brooks (2013), la empatía histórica implica “leer, observar y analizar la evidencia histórica”, lo cual exige una aproximación crítica y fundamentada en fuentes
Presentación	En esta etapa el alumnado demuestra de manera formal la empatía histórica que ha construido a lo

	largo del proceso. Esto puede realizarse mediante producciones escritas, mesas redondas históricas, juegos de rol u otras actividades que integren la argumentación y la representación fundamentada en el contexto estudiado.
Reflexión	Finalmente, el alumnado reflexiona sobre las ideas del pasado y su relación con el presente, evidenciando comprensión histórica y pensamiento crítico. Esta fase integra actividades que favorecen la imaginación histórica, no como ficción libre, sino como una reconstrucción contextualizada y sustentada en evidencias, que permita comprender las decisiones y acciones de los sujetos históricos desde su propio tiempo.
Elaboración propia, datos tomados de Boork y Endacott (2013)	

Nota: Cada fase corresponde a la elaboración de una sesión didáctica para desarrollar la empatía histórica en adolescentes.

A continuación, se realiza una precisión y descripción detallada de cada una de las actividades diseñadas, con el propósito de explicar su intención pedagógica, su vinculación con la empatía histórica y el modo en que contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. La presente intervención didáctica se fundamenta en los contenidos, temas y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) establecidos en el Programa Sintético de Historia, Fase 6. En correspondencia con la secuencia curricular que marca el programa, se trabajará el siguiente contenido:

Contenido: Las revoluciones modernas y sus tendencias.

Tema: El Porfiriato.

PDA: Genera interpretaciones del Porfiriato a partir de comparar el desarrollo económico y el desarrollo social generados durante este periodo histórico.

La selección de este contenido no es arbitraria, sino que responde a la secuencia formativa establecida y a la pertinencia del tema para el desarrollo de la empatía histórica.

El estudio del Porfiriato permite analizar tensiones entre modernización y desigualdad social, lo cual favorece la toma de perspectiva y la comprensión contextual de los distintos grupos sociales que vivieron este periodo.

Asimismo, cada actividad diseñada se articuló con el PDA señalado, ya que promueven la comparación entre el crecimiento económico y las condiciones sociales del periodo, evitando visiones simplificadas o polarizadas. A través del análisis de fuentes, la problematización de posturas y la representación de distintos actores sociales, el alumnado construye interpretaciones fundamentadas y contextualizadas. De igual manera, la planeación considera los recursos disponibles en el aula, las necesidades específicas del grupo y las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico previo, tales como la dificultad para argumentar con base en evidencia histórica y la tendencia a emitir juicios anacrónicos. En este sentido, la intervención busca fortalecer habilidades de análisis, comparación, argumentación y reflexión crítica, en coherencia con los propósitos formativos del programa. De esta forma, la propuesta no solo cumple con los lineamientos curriculares, sino que los articula con el enfoque de empatía histórica, permitiendo que el contenido programático se trabaje desde una perspectiva más profunda, crítica y contextualizada.

Tabla 3

Propuesta didáctica focalizada en el periodo histórico “El porfiriato”.

Sesión y fase	Descripción	Técnicas e instrumentos para recabar datos
Sesión 1 Introducción	Se presentarán al alumnado diversas imágenes representativas de la vida urbana y rural durante el Porfiriato. A partir de su observación y análisis, se promoverá la formulación de hipótesis sobre el contexto histórico de la época. Para orientar la reflexión, se plantean preguntas guía como: ¿Quién parece beneficiarse del desarrollo del	-Observación participante por medio de guía de observación. -Análisis de productos por medio de rúbrica. -Diario de campo.

	país? y ¿Qué diferencias observas entre los distintos grupos sociales? El alumnado compartirá sus hipótesis de manera aleatoria, favoreciendo la participación y el intercambio de ideas. Posteriormente, se elaborará de manera grupal un organizador gráfico tipo espina de pescado titulado “Ideas previas del Porfiriato”. Este se construirá a partir de las hipótesis e ideas surgidas en la actividad inicial. Los estudiantes pasarán al pizarrón para registrar sus aportaciones, lo que permitirá visualizar colectivamente los conocimientos previos y las primeras aproximaciones al contexto histórico. Cierre. Finalmente, se realizará una reflexión individual en la libreta, guiada por la pregunta: ¿Qué reconozco de la época del Porfiriato? Esta actividad permitirá identificar los elementos contextuales comprendidos hasta el momento y sentará las bases para el análisis más profundo que se desarrollará en las siguientes fases. Recursos/materiales que se utilizaran: Imágenes representativas sobre el porfiriato, pizarrón y plumones.	-Notas de voz
Sesión 2 y 3 Investigación	Día 2. La sesión iniciará con una dinámica denominada “Cajita de preguntas”, mediante la cual el alumnado responderá de manera aleatoria a cuestionamientos como: ¿Cómo vivían los distintos grupos sociales durante el Porfiriato? y ¿Qué diferencias existían entre ellos? Esta actividad tiene como finalidad recuperar saberes previos, identificar ideas iniciales y promover la participación activa del grupo desde el inicio de la clase. Posteriormente, se les entregará una frase relacionado con el contexto del Porfiriato. Para orientar el análisis del material audiovisual como fuente histórica, se plantearán preguntas guía cómo:	

	¿Bajo qué circunstancias fue producido?, ¿Qué nos enseña este patrimonio audiovisual sobre la vida durante el Porfiriato? y ¿Por qué la población estaba dividida? Estas interrogantes permitirán que el alumnado no solo observe el material, sino que lo interprete críticamente, situándose en su contexto de producción y relacionándolo con las condiciones sociales de la época . Como actividad de sistematización, los estudiantes elaborarán un cuadro comparativo titulado “Antes pensaba / Ahora pienso”, en el cual registrará los cambios en su comprensión sobre una temática específica del Porfiriato, por ejemplo: desarrollo económico, desigualdad social o modernización. Esta estrategia permitirá evidenciar la transformación de sus concepciones iniciales a partir del análisis contextual y la nueva información revisada en clase. Para concluir la sesión, algunos estudiantes compartirán de manera voluntaria los cambios identificados en su perspectiva, apoyándose en la pregunta: ¿Qué cambios en tu comprensión del Porfiriato reconoces después de esta sesión? Esta reflexión colectiva favorecerá la toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y permitirá reconocer avances hacia una visión más crítica y reconocer avances hacia una visión más crítica y contextualizada del periodo histórico. Día 3. La sesión comenzará con la afirmación escrita en el pizarrón: “El Porfiriato fue un buen periodo para el país”. Mediante el uso de una ruleta, se seleccionará de forma aleatoria al alumnado para que exprese su postura (a favor o en contra) y la registre en el pizarrón. Posteriormente, se analizarán las distintas opiniones a través de un diálogo grupal, promoviendo el respeto, la argumentación fundamentada y la confrontación crítica de ideas. En un segundo momento, se desarrollará una actividad de mesa redonda. El grupo se organizará en binas y trinas, y a cada equipo se le asignará un rol social representativo de la época: campesinos, obreros industriales, políticos, intelectuales o empresarios. Cada equipo recibirá una ficha descriptiva con información contextual de su personaje o grupo social. A partir de esta información, el alumnado responderá en su libreta las siguientes preguntas: ¿Cómo vivía este grupo social? ¿Qué problemas enfrenta? ¿Apoyaba o rechazaba el régimen porfirista? ¿Por qué? Posteriormente, se les entregará una silueta del personaje asignado, en la cual deberán registrar	
--	--	--

	elementos como: condiciones de vida, contexto histórico, perspectiva, mentalidad y postura frente al régimen. Esta actividad permitirá integrar información contextual con la dimensión interpretativa y empática, favoreciendo la comprensión de las distintas realidades sociales del periodo. Finalmente, cada equipo presentará a su personaje ante el grupo, explicando sus características y su postura frente al régimen porfirista. La sesión concluirá con una discusión guiada a partir de las siguientes preguntas: ¿Por qué no todas las personas vivieron el Porfiriato de la misma manera? ¿Por qué no podemos juzgar el pasado únicamente con valores actuales? Las respuestas se compartirán de manera aleatoria, con el propósito de analizar las diversas perspectivas construidas y reforzar la comprensión de la diversidad social, las mentalidades y la contextualización histórica del periodo. Recursos/materiales que se utilizaran: Cajita de preguntas, cortometraje, ruleta, pizarrón y siluetas de personajes.	
Sesión 4 Presentación	Día 4 La sesión comenzará con la consigna de completar los apartados: “yo pienso que”, “yo siento que” y “yo explico que” en relación con el Porfiriato, con el propósito de recuperar las ideas del alumnado e identificar tanto sus conocimientos previos como sus posturas personales. Las respuestas serán registradas en sus cuadernos, permitiendo reconocer que los estudiantes comienzan a integrar elementos cognitivos y afectivos en su comprensión del periodo. En el apartado “yo pienso que” predominarán ideas relacionadas con la desigualdad social y el desarrollo económico, mientras que en “yo siento que” surgirán valoraciones vinculadas con la injusticia y las condiciones de vida de distintos grupos sociales. Posteriormente, los alumnos continuarán con el apartado “yo explico que”, en el cual se les indicará que desarrollen una explicación más amplia sobre el Porfiriato. Durante este proceso, se observará que algunos estudiantes logran establecer relaciones entre causas y consecuencias del periodo, evidenciando avances en la construcción del pensamiento histórico; sin embargo, también se identificarán dificultades en la profundización de sus argumentos, ya que algunas explicaciones permanecerán en un nivel descriptivo sin una contextualización sólida.	Fotografías -Diario -Observación -Matriz interpretativa

	A continuación, se llevará a cabo la socialización de las respuestas, donde los estudiantes compartirán sus ideas con el grupo. Este momento favorecerá el diálogo y el contraste de perspectivas, permitiendo que los alumnos reconozcan diferentes puntos de vista y fortalezcan su argumentación. Asimismo, se promoverá el desarrollo de la empatía histórica, principalmente en su dimensión afectiva, aunque esta aún se encontrará en un nivel inicial, debido a que muchos juicios estarán basados en valoraciones desde el presente. Finalmente, la sesión cerrará con una pregunta de reflexión: ¿Es posible juzgar el pasado sin conocer su contexto? A partir de esta interrogante, los estudiantes expresarán conclusiones en las que reconocerán la importancia del contexto histórico, mencionando ideas como “no se puede juzgar sin saber cómo vivían” o “todo depende de la época”. Este cierre permitirá identificar un avance hacia una comprensión más crítica y contextualizada del pasado, fortaleciendo el desarrollo de la empatía histórica. Recursos/materiales que se utilizarán: cuaderno, hojas de trabajo, pizarrón y plumones.	
Sesión 5 Reflexión	Día 5 La sesión comenzará con la pregunta detonadora: ¿Qué sabemos sobre el Porfiriato? Las respuestas del alumnado se registran en el pizarrón con el propósito de recuperar conocimientos previos y visualizar las ideas dominantes del grupo. Posteriormente, el grupo se dividirá en equipos de tres integrantes, explicando que participarán en una simulación histórica. Se brindarán las indicaciones de la actividad y se explicará qué era un consejo en la época y cuál era su función dentro de la sociedad, destacando su papel como espacio de deliberación y toma de decisiones. Posteriormente, se llevará a cabo una simulación histórica, en la que cada equipo representará un consejo temático relacionado con el Porfiriato: Justicia social, gobierno y poder, economía y progreso, voz de los olvidados. Cada consejo deberá analizar su temática y responder las siguientes preguntas desde una perspectiva contextualizada: • ¿Por qué esta situación fue considerada “normal” en la época? • ¿Cómo la juzgamos hoy en día? • ¿Qué enseñanza deja para la actualidad? Con base en esta reflexión, cada equipo elaborará como producto final una “Carta a un estudiante del año 2050”. La carta deberá incluir:	Fotografías -Diario -Observación -Matriz interpretativa

	Una explicación clara de qué fue el Porfiriato, las ideas y valores que dominaban en ese periodo, cómo se sentían y vivían las distintas clases sociales, un juicio moral argumentado, una enseñanza para el presente. Esta actividad busca integrar análisis contextual, toma de perspectiva y reflexión ética, favoreciendo la construcción de la empatía histórica. Cada consejo presentará su carta al grupo. A partir de las exposiciones, se promoverá un breve diálogo colectivo sobre las distintas interpretaciones construidas y las lecciones que el pasado ofrece al presente. Recursos/materiales que se utilizarán: Buzón, hojas de máquina, pizarrón y plumones.	
Elaboración propia (2026) Nota: Planeación sujeta a cinco sesiones con una duración de 45 minutos cada una de ellas.		

En conclusión, el presente apartado constituye el diseño didáctico elaborado con la finalidad de observar y analizar los efectos del desarrollo de la empatía histórica en adolescentes. La propuesta no se limitó a la planificación de actividades, sino que articula contenidos curriculares, propósitos de aprendizaje e instrumentos de evaluación que permiten identificar avances en la construcción de interpretaciones históricas más complejas.

A partir del contenido “Las revoluciones modernas y sus tendencias”, específicamente el tema del Porfiriato, el diseño plantea situaciones de aprendizaje orientadas a la comparación entre el desarrollo económico y el desarrollo social, favoreciendo la toma de perspectiva, la argumentación y la contextualización histórica. De esta manera, se establece una base metodológica que posibilita analizar cómo el alumnado transforma sus nociones iniciales y construye comprensiones más críticas y reflexivas del pasado.

La voz del alumnado

Con la finalidad de contrastar la información obtenida durante la intervención, se aplicó una entrevista breve al 50 % del grupo (ocho estudiantes) mediante la técnica de **focus group**. De acuerdo con Juan y Roussos (2010), esta técnica contempla tres momentos metodológicos fundamentales para su adecuada aplicación.

En primer lugar, la **selección de participantes**, que implica elegir de manera intencionada a los estudiantes, considerando criterios específicos y procurando equilibrio en sus perfiles, a fin de evitar grupos excesivamente homogéneos o heterogéneos que puedan afectar la calidad de la información.

En segundo lugar, el **desarrollo y moderación de la sesión**, donde el investigador guía la conversación, genera un ambiente de confianza y propicia la participación equitativa, cuidando que las opiniones no se vean influenciadas por algún integrante dominante y que los temas se abordan dentro del tiempo previsto.

Finalmente, el **análisis y elaboración del informe**, etapa en la que no solo se recuperan las respuestas expresadas, sino que se interpretan las dinámicas grupales, los acuerdos, desacuerdos y las tendencias identificadas, sintetizando los hallazgos en función de los objetivos de la investigación. (Anexo 2)

Derivado de ello, el propósito central de esta entrevista grupal fue obtener evidencias cualitativas que permitan identificar y analizar los avances generados a partir de la implementación de la propuesta didáctica.

La entrevista se realizó a ocho estudiantes seleccionados de manera intencionada, considerando distintos niveles de desempeño en la asignatura de Historia (mayor, medio y menor facilidad). Esta selección respondió al interés de analizar la diversidad de concepciones presentes en el grupo, así como de identificar posibles diferencias en la forma en que comprenden, interpretan y valoran el pasado. Asimismo, la muestra se delimitó en función del tiempo disponible para el desarrollo del análisis, priorizando la profundidad sobre la cantidad de participantes.

Las preguntas base se inspiraron en las aplicadas durante el diagnóstico inicial, con la finalidad de reconocer posibles transformaciones en las nociones del alumnado después de la implementación del diseño didáctico. De esta manera, la entrevista no solo permitió recuperar la voz estudiantil, sino también valorar los alcances de la intervención en la construcción de una comprensión histórica más reflexiva y empática.

Preguntas base en relación a aspectos sobre la empatía histórica.

- ¿Por qué crees que muchas personas apoyaban a Porfirio Díaz durante su gobierno?
- ¿Qué condiciones económicas o sociales pudieron influir en que algunas personas no se opusieron al régimen?
Si hubieras sido un campesino durante el Porfiriato, ¿cómo crees que habrías vivido esa etapa?
- Si hubieras pertenecido a la clase alta, ¿tu visión del gobierno habría sido diferente?
¿Por qué?
- ¿Qué sentiste al conocer las condiciones de vida de algunos sectores durante el Porfiriato?
- ¿Qué riesgos existen al analizar el pasado solo con nuestra visión actual?

Con el propósito de reconocer las nociones que el alumnado posee en torno a la empatía histórica, se aplicó una entrevista semiestructurada a estudiantes de segundo grado de secundaria (Anexo 3). El análisis de las respuestas permitió identificar tendencias vinculadas con las dimensiones cognitiva, afectiva y moral de la comprensión histórica, aspectos fundamentales para el desarrollo de una empatía histórica integral (Anexo 4). los resultados se muestran en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El presente capítulo se estructuró con el desarrollo de las cuatro categorías que emergen del análisis de los datos obtenidos de la aplicación de la propuesta didáctica. La intervención se desarrolló en cinco sesiones y fue implementada en la Escuela Secundaria Técnica No. 14 con un grupo de segundo grado de secundaria, como quedó explicado en la metodología.

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos, así como dar respuesta a las preguntas de investigación. El tema abordado fue el Porfiriato, focalizado en el PDA (Proceso de Desarrollo de Aprendizaje): Genera interpretaciones del Porfiriato a partir de comparar el desarrollo económico y el desarrollo social generados durante este periodo histórico. Retomado de los contenidos del libro sintético de la fase seis de educación básica.

En el contenido del capítulo se exponen las categorías que emergieron del análisis de los datos empíricos considerando en todo momento las preguntas y objetivos de investigación. La primera categoría, “Reconocimiento y análisis del contexto histórico”, se identifica la importancia del contexto socio histórico para la comprensión de los hechos del pasado.

La segunda categoría, “Las tensiones didácticas en la construcción de la empatía histórica”, aborda la relación entre las actividades implementadas y las tensiones observadas durante su aplicación en el aula.

La tercera categoría, “Construcción de la empatía histórica a través de la acción y la participación”, destaca la relevancia de diseñar y organizar actividades pertinentes que favorezcan la comprensión tanto cognitiva como afectiva de los hechos históricos.

Finalmente, la categoría “La historia como espejo social” resalta cómo la enseñanza de la historia, más allá de concebirse únicamente como una asignatura, contribuye a la reflexión crítica y al entendimiento de la realidad social en la vida cotidiana del alumnado.

Estas categorías derivan del análisis de los datos de las diversas fuentes, tales como el diario de campo, la observación, las evidencias de trabajo de los estudiantes y un focus group aplicado a un conjunto de alumnos seleccionados intencionalmente.

El instrumento “Focus group” permitió recuperar información relevante sobre los aprendizajes desarrollados durante la implementación de la propuesta, integrando así evidencias empíricas que sustentan los hallazgos presentados; en el texto, dichas referencias se identifican mediante la clave (F, 17/03/26).

Con base en los instrumentos y técnicas empleados durante la aplicación de la propuesta didáctica, los resultados obtenidos permitieron dar respuesta a las preguntas primarias y secundarias planteadas en la presente investigación. Estos resultados se desarrollan en un apartado específico para su análisis y respuesta.

Reconocimiento y análisis del contexto socio histórico.

Reconocimiento y análisis del contexto histórico. A partir del análisis de las fuentes obtenidas durante la intervención didáctica aplicada a estudiantes de segundo año de secundaria, en el periodo comprendido del 06 de marzo al 13 de marzo de 2026, se identificó que la empatía histórica favorece el reconocimiento y la reflexión del contexto histórico mediante un proceso progresivo. Dicho proceso transita de la identificación de elementos visibles hacia la comprensión de las condiciones sociales y, finalmente, hacia una reflexión crítica de los eventos históricos.

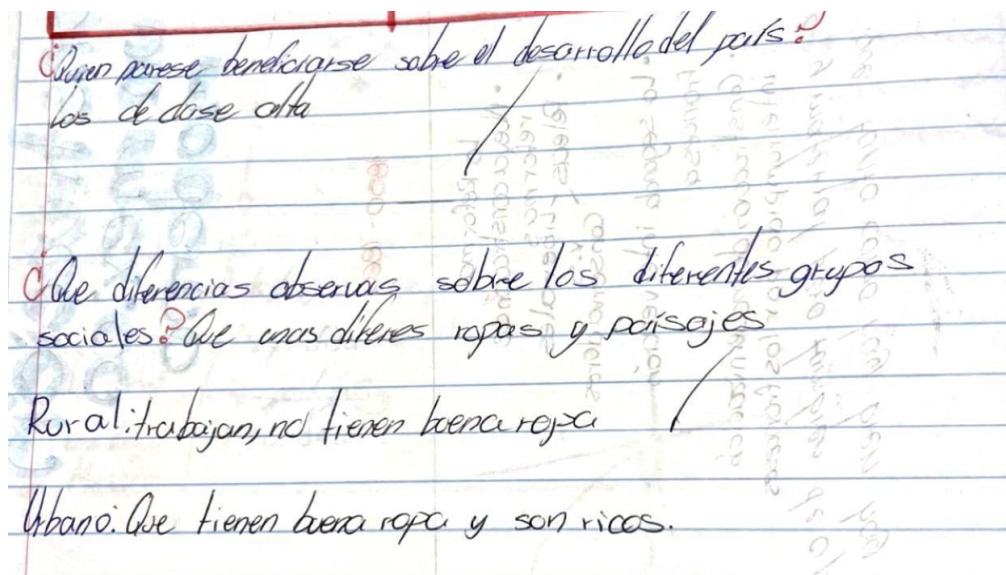
Este avance de los alumnos se construye a partir de la articulación entre lo cognitivo y lo afectivo, lo que permite al alumnado no solo conocer el hecho histórico, sino interpretarlo desde las condiciones en las que se desarrolló.

En un primer momento, el reconocimiento del contexto histórico se evidencia a partir de la identificación de elementos visibles del entorno social, tales como la vestimenta, lugares en donde se tomó la fotografía y las personas. Esto se observa cuando los estudiantes “reconocen diferencias entre la vida urbana y rural a partir de elementos visibles como vestimenta y expresiones faciales” (S1, 06/03/26), lo cual les permite identificar contrastes sociales propios del periodo. Este tipo de observaciones representa un nivel inicial de comprensión, en el que el alumnado se aproxima al contexto histórico a partir de lo observable, particularmente mediante el uso de imágenes. No obstante, este acercamiento no se limita a la descripción, ya que dichas diferencias funcionan como punto de partida

para la construcción de explicaciones más complejas. Posteriormente, el reconocimiento del contexto se amplía al incorporar elementos relacionados con la estructura social, lo que permite avanzar de la observación a la interpretación. Esto se evidencia cuando los estudiantes señalan que los sueldos variaban según la clase social, al expresar que “dependía de la clase social” (S1, 09/03/26). Esta afirmación muestra que el alumnado comprenda que las condiciones económicas no eran homogéneas, sino que estaban determinadas por factores sociales. Asimismo, identifican que “el progreso beneficiaba principalmente a las clases altas” (S2, 09/03/26), lo que implica el reconocimiento de la desigualdad como un elemento estructural del periodo.

Imagen 2

Primer acercamiento al contexto histórico.



Fuente: Observación (S2, 09/03/26)

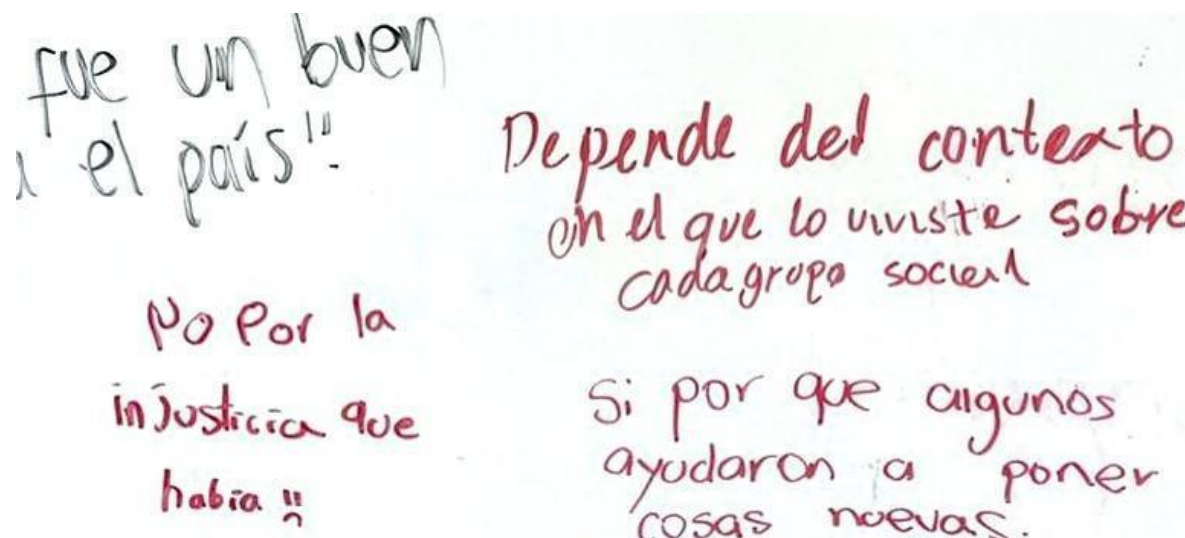
En relación con lo anterior, los estudiantes reconocen que las condiciones de vida estaban determinadas por la posición dentro de la estructura social (S1, 09/03/26), lo que evidencia un avance significativo en la comprensión del contexto histórico. Este tipo de afirmaciones permite observar que el alumnado ya no se limita a describir diferencias, sino que comienza a explicar las causas que las originan, lo que representa un nivel más profundo de análisis.

Este proceso se consolida cuando el alumnado logra articular distintos elementos del contexto histórico. En este sentido, se observa que “relacionan aspectos como el trabajo, la forma de vida y el contexto histórico” (S3, 10/03/26), además de identificar características del periodo del Porfiriato como la modernización, las injusticias sociales, los cambios y los valores de la época. Esto evidencia una integración de conocimientos que permite construir una visión más amplia y compleja del hecho histórico.

A partir de estos hallazgos, se observa que la empatía histórica favorece la toma de perspectiva, al permitir que el alumnado comprenda que un mismo hecho histórico puede ser experimentado y valorado de distintas maneras. Esto implica reconocer que las experiencias no son homogéneas, sino que dependen del contexto y de la posición social de los individuos. Este avance se evidencia en producciones colectivas del grupo, como se observa en el pizarrón de clase, donde los estudiantes plantean que “el periodo del Porfiriato fue un buen periodo para el país”, pero añaden que “todo dependía del contexto”, así como expresiones como “por la injusticia que había” y “las cosas buenas que había”

Imagen 3

Registro colectivo de opiniones estudiantiles sobre el Porfiriato.



Fuente: Observación (S3/10/03/26)

Estas afirmaciones de los estudiantes permiten identificar que el alumnado comienza a construir una postura más compleja, en la que no solo emite juicios generales, sino que reconoce la coexistencia de elementos positivos y negativos dentro de un mismo periodo histórico.

De igual manera, este avance se refleja en la capacidad del alumnado para describir condiciones de vida diferenciadas entre distintos grupos sociales. Esto se evidencia en expresiones como: “las personas que vivían en la zona tenían un estilo de vida limitado, con menor sueldo, endeudados. Por otro lado, los urbanos que tenían una clase social alta, vivían bien y eran más notorios sus derechos” (F, 17/03/26). Este tipo de afirmaciones permite identificar que los estudiantes no solo reconocen las diferencias sociales, sino que comprenden cómo éstas impactaban directamente en la vida cotidiana.

Asimismo, la empatía histórica promueve la reflexión sobre el contexto histórico al propiciar cuestionamientos sobre las condiciones en las que se desarrollaron los hechos. Esto se evidencia cuando los estudiantes señalan que es necesario comprender el contexto para evitar interpretaciones erróneas, como se expresa en la afirmación: “no llegar a enterarse bien de las cosas, porque es importante para comprender todo” (F, 17/03/26). Esta idea refleja un avance en la construcción del pensamiento histórico, al reconocer la importancia de analizar el pasado desde sus propias condiciones.

En este sentido, la empatía histórica no solo favorece el reconocimiento del contexto, sino que impulsa una reflexión crítica sobre los eventos históricos, al permitir que el alumnado comprenda que las condiciones sociales, económicas y políticas influyen en la forma en que las personas viven y experimentan los hechos históricos. A partir del análisis realizado, se identifica que la empatía histórica actúa como un mediador en la construcción del conocimiento histórico, al articular procesos de observación, interpretación y reflexión. Los datos muestran que los estudiantes no sólo reconocen desigualdades, sino que las explican a partir de factores estructurales, como la clase social y las condiciones de vida, lo que evidencia un avance hacia una comprensión más compleja del periodo histórico el Porfiriato. En definitiva, los hallazgos obtenidos permiten sostener que la empatía histórica

no solo incide en el reconocimiento del contexto histórico, sino que transforma la manera en que el alumnado construye sentido sobre el pasado.

Se observa un tránsito claro desde la identificación de elementos visibles hacia la comprensión de las condiciones estructurales que explican dichas diferencias. Este proceso da cuenta de un cambio en la forma de pensar del alumnado, quien pasa de una visión descriptiva a una interpretación fundamentada y crítica. De este modo, se concluye que la empatía histórica favorece un aprendizaje que trasciende la memorización de contenidos, al permitir que los estudiantes construyan interpretaciones más profundas, contextualizadas y reflexivas, consolidando así el desarrollo del pensamiento histórico como una herramienta para comprender el pasado en toda su complejidad.

Derivado de lo ya mencionado, el contexto socio histórico tiene gran importancia en la comprensión del hecho histórico, pues permite reconocer las formas de vida, los valores, la vestimenta y el rol de la sociedad en determinada época. A partir del conocimiento de estos elementos, el alumnado se acerca a una realidad conformada por diversos factores que influyen en el desarrollo del acontecimiento histórico.

Tensiones didácticas en la construcción de la empatía histórica.

A partir del análisis de las fuentes obtenidas durante la intervención didáctica aplicada a estudiantes de segundo año de secundaria, se identificó que existe una relación directa entre las estrategias empleadas en la clase de Historia y las dificultades detectadas en el desarrollo de la empatía histórica. En este sentido, las estrategias didácticas no solo favorecen la comprensión del contexto histórico, sino que también evidencian limitaciones cuando no son acompañadas de manera adecuada, generando tensiones en el proceso de aprendizaje.

La actividad de análisis de imágenes se estructuró a partir de la observación guiada y el trabajo colaborativo. En un primer momento, proporcioné a cada bina una imagen relacionada con el periodo del Porfiriato, con la finalidad de que los estudiantes se aproximaron visualmente al contexto histórico, por un lado la moda que llegó a la élite y por otro lado la vida rural.

Imagen 4

Contraste social durante el Porfiriato.



Cruz (2018)

México Desconocido. (s.f.)

Posteriormente, indiqué a los alumnos que identificaran los aspectos más sobresalientes de la imagen, tales como personajes, vestimenta, acciones, escenarios y posibles situaciones representadas. Estos elementos fueron enlistados por cada bina, lo que permitió organizar sus ideas y centrar su atención en detalles significativos.

En un primer momento, el uso de imágenes se presenta como una estrategia que facilita el reconocimiento inicial del contexto histórico, al permitir que el alumnado identifique elementos visibles del entorno social. Esto se observa cuando los estudiantes logran distinguir características como la vestimenta o los rasgos físicos, lo que contribuye a una primera aproximación al periodo histórico (S1, 06/03/26). Sin embargo, esta misma estrategia también muestra una limitación, ya que el análisis tiende a centrarse únicamente en lo observable, restringiendo la profundización en aspectos estructurales del contexto.

En el caso particular de la educación secundaria, donde los recursos son limitados, se optó por realizar el análisis de imágenes en binas, con la finalidad de que todo el alumnado pudiera acceder al material. De esta manera, aunque las imágenes permiten un acercamiento inicial, también pueden propiciar interpretaciones superficiales si no se complementan con otras estrategias.

El análisis de fuentes históricas como imágenes, periódicos y entrevistas se identifica como una estrategia que favorece el desarrollo de la empatía histórica, al permitir que el alumnado reconozca la intencionalidad y la perspectiva de los actores históricos. No obstante, los datos muestran que esta estrategia requiere de un acompañamiento docente constante, ya que, sin mediación, los estudiantes pueden generar interpretaciones erróneas o incompletas (S1, 06/03/26). Esto evidencia que el uso de fuentes, por sí solo, no garantiza una comprensión profunda, sino que depende en gran medida de la orientación del docente. Por su parte, el uso de preguntas guía como: ¿Qué refleja este testimonio sobre la vida en el Porfiriato?, ¿Bajo qué circunstancias fue producto?, ¿Por qué muestra que la población estaba dividida? Se posiciona como un elemento clave en el proceso, ya que favorece la profundización de las respuestas del alumnado. A través de esta estrategia, se logra orientar el análisis hacia aspectos más complejos del contexto histórico, superando descripciones superficiales (F1). Esto demuestra que la intervención docente, mediante preguntas intencionadas, resulta fundamental para fortalecer la construcción de la empatía histórica.

Asimismo, las actividades de roles y simulación permiten que el alumnado argumente desde la perspectiva de un personaje histórico, lo que favorece la toma de perspectiva y la comprensión de distintas experiencias dentro de un mismo contexto (S2, 10/03/26). Este tipo de estrategias contribuye significativamente al desarrollo de la empatía histórica; sin embargo, también evidencian dificultades cuando el alumnado no logra desprenderse de su visión actual o carece de elementos suficientes para sustentar sus argumentos.

Estas dificultades se hacen explícitas cuando los propios estudiantes reconocen los riesgos de analizar el pasado desde una perspectiva presentista, al señalar que “nos podemos equivocar... no estuvimos ahí” (F, 17/03/26). Esta afirmación evidencia que, aunque el alumnado comienza a desarrollar una conciencia sobre la importancia del contexto

histórico, aún enfrenta retos en la construcción de interpretaciones plenamente fundamentadas.

A partir de estos hallazgos, se observa que la relación entre las estrategias didácticas y las dificultades en el desarrollo de la empatía histórica es de carácter dialéctico. Es decir, las estrategias implementadas favorecen avances significativos en la comprensión del contexto histórico, pero al mismo tiempo ponen en evidencia limitaciones propias del proceso de aprendizaje. En este sentido, las dificultades no deben entenderse como fallas, sino como parte del proceso de construcción del pensamiento histórico.

En consecuencia, se identifica que el desarrollo de la empatía histórica depende no solo de la selección de estrategias didácticas, sino de la manera en que estas son articuladas y mediadas por el docente. Los datos muestran que estrategias como el uso de imágenes, el análisis de fuentes, las preguntas guía y las actividades de simulación tienen un alto potencial formativo; sin embargo, requieren de una intervención pedagógica intencionada que permita superar las limitaciones detectadas.

De este modo, se concluye que existe una relación estrecha entre las estrategias empleadas y las dificultades observadas, en la medida en que ambas forman parte de un mismo proceso de construcción. La empatía histórica no se desarrolla de manera inmediata, sino que implica un proceso gradual en el que las estrategias didácticas actúan como mediadoras, al tiempo que hacen visibles los retos que el alumnado enfrenta para comprender el pasado desde una perspectiva contextualizada y crítica.

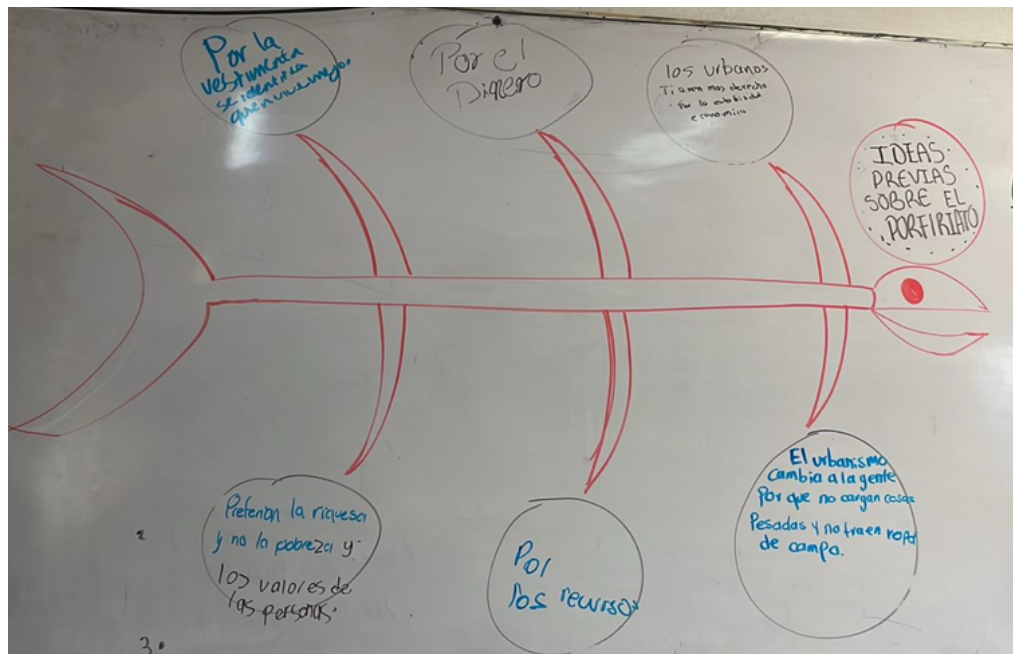
A lo largo de la propuesta didáctica, las estrategias implementadas se caracterizaron por favorecer la comprensión del contexto histórico mediante el abordaje de diversos aspectos sociales, culturales y políticos en cada sesión. Asimismo, dichas estrategias compartieron rasgos en común, como la participación activa del alumnado y la relación entre el pasado y el presente, permitiendo que los estudiantes reflexionaran sobre los acontecimientos históricos desde una perspectiva más cercana y significativa. Estas cualidades contribuyeron al fortalecimiento de la empatía histórica, al propiciar la comprensión de las experiencias, pensamientos y realidades de las sociedades del pasado.

Construcción de la empatía histórica a través de la acción y la participación.

Para llegar a una construcción de empatía histórica, las actividades deben ser estructuradas, como el uso de organizadores gráficos, favoreciendo la participación activa e interés del alumnado durante la sesión.

Imagen 5

Percepciones iniciales del alumnado sobre el Porfiriato



Fuente: Observación (S1, 06/03/26).

Este organizador gráfico permite un primer acercamiento a los conocimientos previos del evento histórico, en el que los estudiantes comienzan a organizar la información y establecer relaciones iniciales entre los elementos del periodo estudiado. Este tipo de actividades, al requerir la participación directa del alumnado, propician una implicación cognitiva que facilita la comprensión de los contenidos.

De manera complementaria, la dinámica del “pescado” permite identificar elementos más complejos del contexto histórico, como los valores asociados al trabajo y las diferencias en la estabilidad económica entre los distintos grupos sociales (S1, 06/03/26). Estas evidencias muestran que, a través de actividades dinámicas, el alumnado no solo participa, sino que comienza a reconocer aspectos estructurales del contexto, lo que representa un avance en la construcción de la empatía histórica. En este sentido, la participación activa se convierte en un elemento clave para que los estudiantes transiten de una comprensión superficial hacia una más profunda.

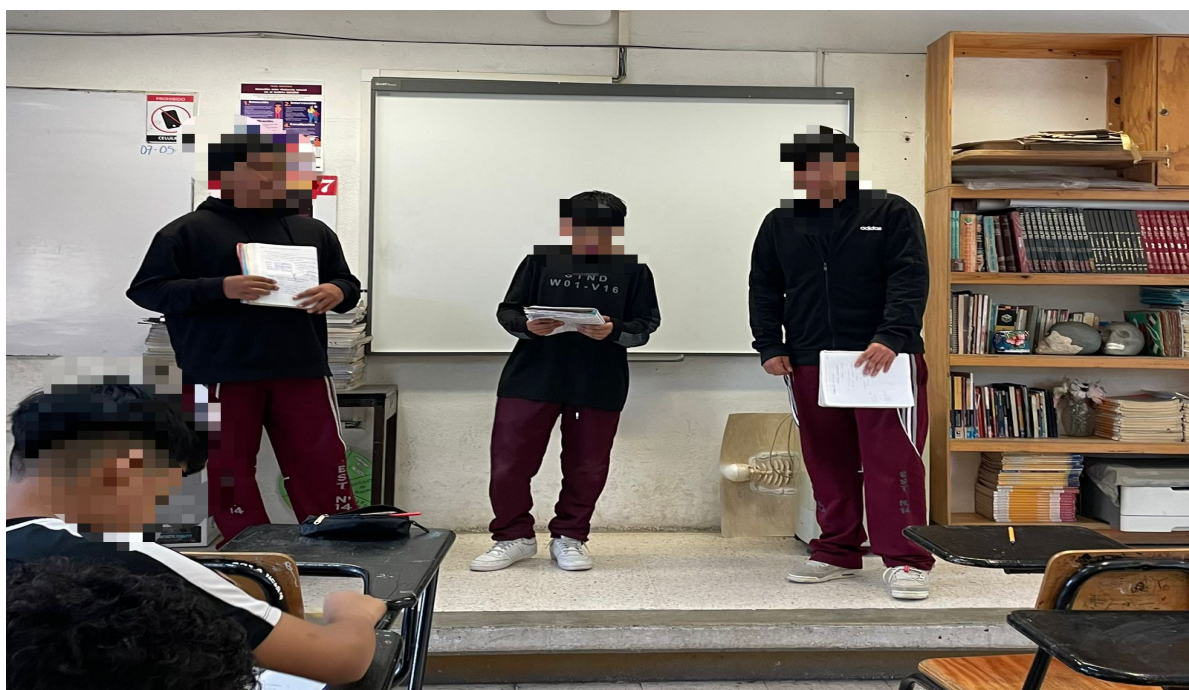
Asimismo, el uso de imágenes favorece la identificación del contexto histórico y marca el inicio de la toma de perspectiva (S1, 06/03/26). A partir de éstas, el alumnado logra reconocer características del entorno social y establecer primeras interpretaciones sobre las condiciones de vida de los distintos grupos. Sin embargo, lo relevante en este caso no es únicamente el reconocimiento visual, sino el hecho de que estas actividades funcionan como detonantes para procesos posteriores de análisis más complejos.

En un segundo momento, las actividades que implican un mayor nivel de involucramiento cognitivo y creativo, como “Imagina que eres una persona que vivió en esa época y pertenece al grupo social que aparece en la fuente”. La actividad se fundamenta en el uso de la imaginación como recurso didáctico, ya que tiene como propósito que el alumnado comprenda el hecho histórico mediante la reconstrucción mental de los acontecimientos, situándose en el lugar de los personajes involucrados. A través de este ejercicio, se favorece el desarrollo de la empatía histórica, permitiendo que los estudiantes no sólo identifiquen hechos, sino que interpreten las acciones, decisiones y contextos desde la perspectiva de los sujetos del pasado. De esta manera, la imaginación se convierte en un medio para acercar al alumnado a la comprensión significativa de los procesos históricos. En esta actividad sobre la imaginación, los estudiantes logran interpretar el hecho histórico con base en la información previamente analizada (S2, 09/03/26), lo que evidencia que no solo recuperan datos, sino que los utilizan para construir explicaciones. Este tipo de actividades favorece la empatía histórica al permitir que el alumnado se sitúe en el contexto y genere interpretaciones desde una lógica histórica.

De igual manera, las exposiciones realizadas por los alumnos se consolidan como una estrategia pertinente, ya que permiten identificar que un mismo hecho histórico puede ser vivido de distintas formas según la perspectiva.

Imagen 6

Noción en los adolescentes



Fuente: Observación (S2, 09/03/26).

Esta comprensión se evidencia cuando los estudiantes reconocen la diversidad de experiencias y puntos de vista, lo que representa un avance en la toma de perspectiva.

Asimismo, durante estas actividades, el alumnado logra argumentar desde la perspectiva del personaje, lo que implica no solo comprender el contexto, sino también posicionarse dentro de él. En este sentido, la argumentación desde el rol constituye un elemento central en el desarrollo de la empatía histórica, ya que permite al alumnado construir explicaciones desde una lógica distinta a la propia. Esto se observa cuando los estudiantes, durante sus exposiciones, sostienen sus ideas desde la perspectiva del personaje asignado (S3, 09/03/26), lo que evidencia un proceso de apropiación del contexto histórico.

Por su parte, el uso de juegos por competencia favorece la participación activa dentro del aula, generando un ambiente dinámico que promueve el involucramiento del alumnado en las actividades (S3, 09/03/26).

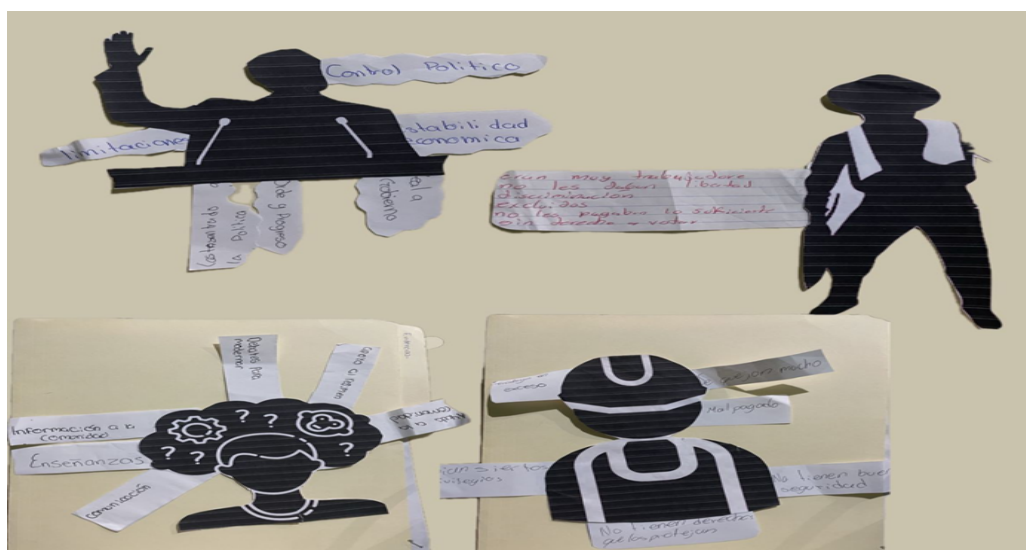
Además, se observa que este tipo de estrategias fomenta el trabajo colaborativo y el respeto entre los estudiantes, lo que contribuye a la construcción de un entorno favorable para el aprendizaje.

En este contexto, la interacción social se convierte en un elemento que potencia el desarrollo de la empatía histórica, al permitir el intercambio de ideas y la confrontación de perspectivas.

Las actividades como la elaboración de la silueta permiten que el alumnado identifique características sociales, económicas y contextuales de los personajes históricos (S3, 09/03/26). Este tipo de ejercicios favorece una comprensión más integral, ya que los estudiantes no sólo reconocen datos, sino que logran articular distintos elementos del contexto para construir una representación más completa del personaje.

Imagen 7

Representación de perspectivas históricas a través de siluetas.



Fuente: Observación (S3, 09/03/26).

Asimismo, el debate se posiciona como una de las estrategias más relevantes para el desarrollo de la empatía histórica, al permitir el análisis de distintas perspectivas. Esto se evidencia cuando los estudiantes identifican el papel de los políticos como beneficiarios del proceso de modernización (S3, 09/03/26), lo que implica una comprensión del contexto desde una mirada crítica.

A través del debate, el alumnado no solo expresa su opinión, sino que confronta ideas, lo que favorece la construcción de interpretaciones más complejas. En un tercer momento, se identifican actividades orientadas a la reflexión y la toma de decisiones, como los espacios de opinión y la actividad del “consejo”.

El debate se determinó como estrategia didáctica durante el desarrollo del tema del Porfiriato, específicamente en una actividad organizada a manera de consejo o reunión grupal. En esta dinámica, cada equipo representó un rol social relacionado con la época porfirista, por ejemplo, hacendados, campesinos, obreros, empresarios o miembros del gobierno.

Inicialmente, los estudiantes expusieron las características, intereses y problemáticas del grupo social que les correspondió representar. Posteriormente, se dio paso al debate, en el

cual los equipos defendieron sus posturas e intercambiaron opiniones desde la perspectiva histórica de su personaje o sector social.

La utilización del debate permitió que los alumnos contrastan distintos puntos de vista sobre el Porfiriato, analizaran las desigualdades y conflictos sociales de la época, y relacionarán las decisiones del pasado con sus consecuencias históricas. En estos espacios, los estudiantes participan activamente al expresar sus ideas (S3, 12/03/26), lo que permite evidenciar la apropiación del conocimiento.

En particular, la actividad del “consejo” favorece el análisis de problemáticas del contexto, la toma de decisiones desde el rol asignado y la comprensión del propósito de la participación dentro de la dinámica (S3, 12/03/26). Este tipo de actividades resulta especialmente pertinente, ya que permite al alumnado no solo comprender el contexto histórico, sino actuar dentro de él, tomando decisiones fundamentadas. En este sentido, la empatía histórica se fortalece cuando el estudiante no solo analiza, sino que también se posiciona y actúa desde una perspectiva contextualizada.

A partir de estos hallazgos, se identifica que las actividades más pertinentes para favorecer la empatía histórica son aquellas que implican la acción, la participación activa, la interacción social, la argumentación y la toma de decisiones. Estas estrategias permiten que el alumnado transite de un rol pasivo a uno activo dentro del proceso de aprendizaje, lo que favorece una comprensión más profunda del contexto histórico.

Asimismo, se observa que la empatía histórica no se desarrolla a partir de una sola actividad, sino mediante la articulación de diversas estrategias que, en conjunto, permiten avanzar desde el reconocimiento inicial del contexto hasta la construcción de interpretaciones más complejas.

En este proceso, la participación activa del alumnado se convierte en un elemento central, ya que es a través de la acción que logra apropiarse del conocimiento histórico.

En este sentido, los datos muestran que cuando el alumnado participa, imagina, debate, argumenta y toma decisiones, se generan condiciones que favorecen el desarrollo de la empatía histórica. Esto implica que las actividades pertinentes no son únicamente aquellas

que transmiten información, sino aquellas que involucran al estudiante en la construcción del conocimiento activo.

En este sentido, actividades como el organizador gráfico con la dinámica del “pescado”, el uso de imágenes como recurso de apoyo para la comprensión del evento histórico, la Actividad III basada en la imaginación, las exposiciones, los juegos por competencia, la elaboración de la silueta, el debate, los espacios de opinión y la actividad del “consejo” evidencian que la implementación de diversas estrategias didácticas permite generar múltiples formas de aproximación al contexto histórico y a la toma de perspectiva.

Cada una de estas actividades aportan elementos específicos que, de manera articulada, favorecen la construcción de una comprensión más amplia, participativa y reflexiva del pasado. De este modo, el conjunto de actividades activas contribuye a que el alumnado trascienda las prácticas tradicionales de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como afectivas, fundamentales para la comprensión crítica de los procesos históricos.

La historia como espejo social.

En un primer momento, se observa que el alumnado establece de manera constante vínculos entre el pasado y el presente, particularmente en temas relacionados con la desigualdad social. Esto se evidencia cuando los estudiantes tienden a trasladar el análisis del Porfiriato a la vida del campesino en la actualidad, enfocándose en cómo viven hoy y en las desigualdades que enfrentan (S1, 09/03/26). Este tipo de asociaciones dan cuenta de un proceso en el que la historia deja de percibirse como un conocimiento aislado y se convierte en una herramienta para comprender la realidad social contemporánea.

Se identificó un cambio en la forma de pensar del alumnado, ya que comienzan a interpretar los hechos históricos desde su impacto humano, reconociendo que no todos los actores los vivieron de la misma manera. Esto se evidencia en afirmaciones como: “sí, lo ven desde un hecho que tuvo impacto humano en la época, en el cual todos lo vivieron de diferente manera” (S1, 09/03/26).

Este avance refleja el desarrollo de la empatía histórica al favorecer la comprensión de múltiples experiencias dentro de un mismo contexto.

Durante el desarrollo de la actividad, utilicé preguntas guía de manera intencionada en distintos momentos para orientar el trabajo del alumnado. En un primer momento, formulé preguntas de forma grupal con el propósito de activar ideas previas y dar dirección a la actividad, tales como: ¿quién podría ser este personaje dentro del Porfiriato? y ¿qué características tendría según su contexto?

En este proceso, el uso de preguntas guía se posiciona como un elemento clave, ya que “promovió la participación activa, el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento” (S1, 09/03/26). De igual manera, el uso de la imaginación permitió que el alumnado interpretara el hecho histórico situándose dentro del evento, lo que favoreció una comprensión más profunda y contextualizada.

De igual forma, los estudiantes reconocen que no todos vivieron el Porfiriato de la misma manera, lo que fortalece la construcción de una visión crítica de la historia. Este reconocimiento implica comprender que los hechos históricos no pueden interpretarse de forma generalizada, sino que dependen del contexto y de la posición social de los distintos actores (S3, 10/03/26). Aunado a ello, se identifica el reconocimiento de la existencia de múltiples interpretaciones históricas, lo cual constituye un elemento fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico.

En relación con el ambiente de aprendizaje, se destaca que el aula se configuró como un espacio de respeto y escucha activa, donde los estudiantes participaron de manera atenta, respetando la forma de vida de los distintos grupos sociales sin importar su clase (S3, 10/03/26). Este ambiente favoreció la consolidación de un espacio de confianza, en el que el alumnado pudo expresar sus ideas sin temor, fortaleciendo la participación y el intercambio de ideas entre todo el salón.

La conformación de equipos se desarrolló sin inconvenientes, lo que evidencia un clima de trabajo colaborativo más sólido y una mayor disposición para el aprendizaje conjunto (S3, 10/03/26).

Los estudiantes construyen posturas equilibradas frente al periodo histórico, al reconocer tanto los avances como las desigualdades presentes. Esto se evidencia en afirmaciones como “favorecieron más a los ricos” (S, 7/2/26), lo que muestra que el alumnado no adopta una postura absoluta, sino que es capaz de analizar el periodo desde distintas perspectivas. Este tipo de posicionamientos resulta fundamental en la formación ciudadana, ya que

promueve la capacidad de analizar la realidad desde múltiples enfoques y evitar juicios simplistas.

Por otra parte, se observa que el alumnado logra integrar elementos cognitivos y afectivos al vincular el análisis del contexto histórico con aspectos sociales del evento. Esto se evidencia cuando relacionan el Porfiriato con problemáticas actuales, como “la existencia de sindicatos o los cambios en la política y su impacto en la sociedad” (S1, 12/03/26). Este tipo de relaciones fortalece la construcción de una conciencia histórica, al permitir que los estudiantes comprendan la continuidad de ciertos fenómenos sociales.

En este sentido, los estudiantes identifican la permanencia de problemáticas sociales a lo largo del tiempo, como se refleja en expresiones como: “darme cuenta de que la injusticia siempre ha existido, pero en esa época era normalizado” (F, 17/03/26). Asimismo, reconocen la importancia de comprender el contexto histórico al señalar que “es importante conocer bien cómo vivían todos” (F, 17/03/26), lo que evidencia un avance en la construcción de una mirada más crítica y contextualizada del pasado.

De igual manera, el alumnado logra comprender que las experiencias históricas están determinadas por la posición social, lo que se refleja en afirmaciones como: “todo se siente, vive diferente, pero sobre todo el trato” (F, 17/03/26). Además, identifican que ciertos grupos no cuestionaban su realidad debido a las condiciones en las que vivían, como se expresa en: “no tenían esa necesidad de quejarse... no habría necesidad de cuestionarse mientras ellos vivan bien” (F, 17/03/26). Estas ideas evidencian un avance en la toma de perspectiva y en la comprensión de las condiciones sociales del periodo.

Asimismo, los estudiantes reflexionan sobre los riesgos de realizar interpretaciones simplistas del pasado, lo que implica reconocer la necesidad de analizar los hechos históricos desde su propio contexto. Este tipo de reflexiones se vincula directamente con el desarrollo de habilidades propias de la formación ciudadana, al promover una actitud crítica, informada y reflexiva frente a la realidad social.

En este sentido, la empatía histórica contribuye al fortalecimiento de la formación ciudadana al promover en el alumnado la capacidad de analizar críticamente la realidad, reconocer la diversidad de perspectivas, reflexionar sobre problemáticas sociales y asumir posturas fundamentadas. A través de este proceso, la historia se convierte en un “espejo

social” que permite comprender no solo el pasado, sino también el presente y el papel del individuo dentro de la sociedad.

En conclusión, los hallazgos obtenidos permiten sostener que la empatía histórica favorece la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva, al permitir que el alumnado establezca relaciones entre el pasado y el presente, identifique continuidades y problemáticas sociales, y construya posturas éticas fundamentadas. De este modo, la enseñanza de la historia trasciende la transmisión de contenidos, para convertirse en un espacio de formación integral que contribuye al desarrollo de sujetos conscientes de su realidad social y capaces de participar de manera crítica en ella. De este modo, la enseñanza de la historia trasciende la transmisión de contenidos, para convertirse en un espacio de formación integral que contribuye al desarrollo de sujetos conscientes de su realidad social y capaces de participar de manera crítica en ella.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo tiene como objetivo discutir, los resultados obtenidos durante la investigación, relacionándolos con los objetivos planteados, los hallazgos encontrados y el sustento teórico aportado por diversos autores especializados en el tema, con la finalidad de enriquecer y dar validez a lo identificado a lo largo del estudio, cada uno separado por subapartados.

Foco de análisis

En esta investigación, al explorar los efectos del uso de la empatía histórica como herramienta pedagógica en la comprensión de los procesos históricos y en la construcción de una conciencia histórica en estudiantes de segundo año de secundaria, se encontró que el diseño y aplicación de actividades intencionadas favoreció el desarrollo de posturas más críticas y equilibradas en el alumnado, al reconocer tanto los factores positivos como negativos de los acontecimientos históricos. Los estudiantes desarrollaron habilidades cognitivas y afectivas mediante la implementación de estas propuestas, tales como la toma de perspectiva, la comprensión de las mentalidades y del contexto histórico, así como la capacidad de evitar juicios presentistas.

Frente a ello, se confirman los supuestos planteados en la presente investigación, ya que se evidenció que las estrategias tradicionales de enseñanza dificultan la participación activa del alumnado y el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía histórica. En contraste, la implementación de teorías activas permitió que las actividades fueran intencionadas, dinámicas y efectivas para fortalecer dichos aprendizajes.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Carril (2023), quien analiza los comportamientos de los actores de un acontecimiento histórico mediante lo que denomina “el dilema ético”. Su aplicación mostró resultados positivos en el aula, tales como la mejora de la conducta y la reflexión moral de los estudiantes.

Asimismo, Álvarez (2024) destaca la vinculación directa del aprendizaje significativo en la enseñanza de la historia, esté vinculado directamente con lo planeado por Carril (2023). No

obstante, Foster (2001) define la empatía histórica como un “concepto problemático y disputado”, debido a la diversidad de interpretaciones teóricas y enfoques metodológicos existentes en torno a su comprensión y aplicación en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, en la presente investigación su aplicación arrojó resultados positivos, ya que el alumnado logró comprender el hecho histórico desde una perspectiva más humana y contextualizada. Se favoreció el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, tales como la participación activa, la construcción de un clima áulico respetuoso y el fortalecimiento del compañerismo entre los estudiantes.

En este sentido, al contrastar los resultados obtenidos con los aportes de los autores analizados, se concluye que la empatía histórica constituye una herramienta pedagógica que enfrenta las limitaciones de la enseñanza tradicional, ya que su aplicación promueve metodologías activas y actividades innovadoras que favorecen una comprensión más crítica, reflexiva y contextualizada del pasado.

Diagnóstico inicial sobre la empatía histórica

Con el objetivo de establecer la confiabilidad en la creación de una propuesta didáctica, se realizó un diagnóstico participativo con los estudiantes para identificar las características y dificultades que presentaban en el desarrollo de la empatía histórica dentro de las clases de Historia. A partir de los resultados obtenidos, se identificó que la empatía histórica era prácticamente nula, ya que, aunque el alumnado conocía algunos aspectos fundamentales relacionados con esta habilidad, presentaba dificultades para aplicarlos en la comprensión, interpretación y análisis de los hechos históricos.

Estos resultados son respaldados con lo planteado por Martínez (2025) y Cornejo (2023), quienes destacan la importancia de implementar un enfoque didáctico intencionado para favorecer el desarrollo de la empatía histórica. Estos autores señalan que las condiciones del contexto escolar influyen de manera significativa en la construcción de este tipo de habilidades dentro del aula.

En este sentido, la presente investigación confirma que la ausencia de estrategias activas e intencionadas limita el desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes. Sin embargo, el

diagnóstico permitió reconocer las necesidades del grupo y diseñar actividades acordes con su contexto, favoreciendo posteriormente una mayor participación, reflexión y comprensión histórica. De esta manera, la confrontación entre los resultados obtenidos y los aportes teóricos permite comprender que la empatía histórica no surge de manera espontánea, sino que requiere de propuestas didácticas planificadas y contextualizadas para su fortalecimiento.

Analizando los resultados obtenidos, se puede identificar que el diagnóstico fue pertinente para la elaboración de la propuesta didáctica, ya que permitió reconocer las necesidades, dificultades y características del alumnado en relación con el desarrollo de la empatía histórica. A partir de ello, fue posible diseñar estrategias y actividades acordes con el contexto y las problemáticas detectadas dentro del aula.

El diseño didáctico

Respecto al objetivo orientado al diseño de una propuesta didáctica para conocer qué tanto ayuda a fomentar la empatía histórica en los estudiantes, se identifica que las actividades aplicadas deben ser estructuradas e intencionadas, ya que requieren características específicas que favorezcan la participación activa, la interacción social, la argumentación y la toma de decisiones dentro del aula. Estas acciones permitieron que el alumnado se involucrara de manera más reflexiva en el análisis de los acontecimientos históricos.

Dentro del diseño de una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la empatía histórica, es fundamental considerar actividades que permitan al alumnado establecer vínculos entre el pasado y el presente, favoreciendo una comprensión más crítica y contextualizada de los hechos históricos. Las estrategias implementadas deben propiciar el reconocimiento de los factores sociales, políticos, económicos y culturales que influyen en los acontecimientos históricos, con la finalidad de promover una comprensión más humana de las experiencias del pasado.

De igual manera, se identificó que el papel del docente resulta fundamental dentro del desarrollo de la empatía histórica, debido a que su función consiste en orientar y acompañar

el proceso de reflexión del alumnado durante las actividades, favoreciendo la construcción autónoma del conocimiento histórico.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Cornejo (2023), quien resalta la relevancia de la contextualización histórica y la comprensión de múltiples perspectivas para favorecer la empatía histórica. En la presente propuesta didáctica no solo se abordó la vida de un personaje o rol durante el Porfiriato, sino también los diversos factores y experiencias que influyeron en dicho periodo histórico, permitiendo que el alumnado desarrollara habilidades reflexivas y una mayor comprensión de las realidades sociales del pasado.

Siguiendo esta línea, Veliz y Márquez (2023) consideran que la interpretación histórica es una competencia que implica analizar documentos históricos, contrastar diferentes perspectivas y comprender la manera en que se construye el conocimiento histórico. Esto se vio reflejado en las actividades implementadas, donde los estudiantes analizaron distintas visiones sobre un mismo acontecimiento y construyeron interpretaciones más críticas y contextualizadas.

Asimismo, Benites (2023) y Ganem (2011) destacan que el aprendizaje puede fortalecerse mediante el diálogo entre docente y alumno, favoreciendo el desarrollo autónomo del conocimiento. En este sentido, durante la aplicación de la propuesta didáctica, el docente actuó como guía del aprendizaje, permitiendo que el alumnado participara activamente en la construcción de sus propias interpretaciones históricas.

A manera de reflexión, los resultados obtenidos permiten comprender que la empatía histórica no se desarrolla únicamente mediante la memorización de hechos o personajes históricos, sino a través de estrategias didácticas intencionadas que acerquen al alumnado a la comprensión humana y contextualizada del pasado. En este sentido, la propuesta didáctica favoreció el desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y participativas, evidenciando que la empatía histórica puede fortalecerse cuando las actividades promueven el análisis, la interpretación y la comprensión de diversas perspectivas históricas.

Habilidades desarrolladas.

Respecto al objetivo orientado a analizar los cambios del alumnado tras la aplicación de actividades basadas en la empatía histórica, se encontró que las estrategias didácticas no solo favorecen la comprensión del contexto histórico, sino que también pueden presentar limitaciones cuando no son acompañadas de manera adecuada por el docente, generando tensiones dentro del proceso de aprendizaje. Durante las sesiones se identificó que, cuando el alumnado participa, imagina, debate, argumenta y toma decisiones, desarrolla progresivamente habilidades relacionadas con la empatía histórica, permitiéndole comprender de manera más profunda las experiencias y perspectivas de los sujetos históricos.

También, se identificó un ambiente de respeto, escucha activa y participación dentro del aula, donde los estudiantes respetaron distintas formas de vida, perspectivas sociales y opiniones de sus compañeros. Esto evidencia que las actividades basadas en la empatía histórica no solo favorecieron la comprensión del contexto histórico, sino también el desarrollo de actitudes ciudadanas relacionadas con el respeto, la reflexión crítica, la participación y la convivencia social.

Estos resultados coinciden parcialmente con lo planteado por Carril (2023), quien destaca que la aplicación de la empatía histórica arroja resultados positivos dentro del aula, tales como la mejora de la conducta y la reflexión moral. Sin embargo, al contrastar los resultados de la presente investigación con los aportes del autor, se identificó que la empatía histórica no se limita únicamente al comportamiento o la reflexión moral, sino que también favorece el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la participación, el respeto y la comprensión de distintas realidades sociales e históricas.

Por otro lado, Yilmaz (2007) señala que la empatía psicológica posee un carácter predominantemente emocional, centrado en la identificación afectiva con los personajes históricos. En este sentido, se coincide con el autor al reconocer que la empatía histórica mantiene una relación con la empatía psicológica, debido a que el alumnado logra establecer conexiones emocionales con los sujetos históricos. Con este resultado, se afirma

que la empatía histórica va más allá de lo emocional, ya que implica comprender el contexto, las condiciones y los factores que influyen en el desarrollo de los acontecimientos históricos. Por ello, con base en las necesidades educativas, el acompañamiento docente resulta fundamental para orientar la reflexión del alumnado y evitar que la comprensión del pasado se reduzca únicamente a una identificación emocional superficial.

En este sentido, los resultados de la investigación permiten comprender que la empatía histórica constituye una herramienta pedagógica que trasciende la dimensión emocional, debido a que favorece la construcción de habilidades críticas, sociales y reflexivas dentro del aula. Sin embargo, su desarrollo no ocurre de manera espontánea, ya que requiere estrategias didácticas estructuradas, intencionadas y acompañadas constantemente por el docente. De lo contrario, existe el riesgo de que el alumnado limite su comprensión del pasado a una identificación emocional superficial, dejando de lado el análisis contextual y crítico de los acontecimientos históricos.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

El presente capítulo expone las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación realizada, tomando en consideración los objetivos planteados, los resultados obtenidos y el análisis efectuado durante la confrontación teórica. Cada conclusión responde a uno de los objetivos de la investigación, permitiendo sintetizar los principales hallazgos obtenidos a lo largo del estudio.

Conclusiones:

Primero, la enseñanza de la historia no se limita únicamente a la transmisión de contenidos, ya que implica un proceso formativo complejo en el que el alumnado no solo adquiere información, sino que también desarrolla formas de pensamiento crítico y reflexivo sobre el pasado. En este sentido, la empatía histórica se presenta como una herramienta pedagógica fundamental que trasciende la enseñanza tradicional, al permitir que los estudiantes comprendan los hechos históricos desde una perspectiva más humana, contextualizada y cercana a las experiencias de los sujetos históricos.

A través de su implementación en el aula, el alumnado no solo se enriquece con conocimientos sobre acontecimientos del pasado, sino que también fortalece el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas esenciales, tales como la comprensión profunda de distintas realidades, el análisis de contextos históricos, la interpretación de fuentes y la capacidad de ponerse en el lugar de los otros. Este proceso favorece que los estudiantes no memoricen únicamente fechas o sucesos, sino que construyan un aprendizaje significativo que les permita entender las causas, consecuencias y experiencias humanas involucradas en cada hecho histórico.

Estas habilidades generan beneficios tanto dentro del aula como en la vida cotidiana del alumnado, ya que promueven una actitud más reflexiva, tolerante y crítica ante las situaciones que enfrentan en su entorno social. De esta manera, los estudiantes pueden establecer relaciones entre los acontecimientos históricos y su realidad actual, lo cual contribuye a una formación más integral y consciente. En este sentido, se reconoce que todas las personas viven y experimentan las situaciones de manera distinta, lo que refuerza

la importancia de fomentar la empatía histórica como un elemento clave en la construcción del pensamiento histórico y en la formación ciudadana del alumnado.

Segundo, en la presente investigación, el diagnóstico permitió identificar las limitantes de recursos, las metodologías empleadas por el docente y la noción que posee el alumnado sobre la empatía histórica. Los resultados evidenciaron que la enseñanza tradicional continúa practicándose de manera constante, predominando actividades como resúmenes, extracción de ideas principales y dictados. Sin embargo, también se observó que el alumnado posee una noción básica sobre algunos elementos de la empatía histórica, tales como el contexto y la mentalidad de los sujetos históricos, aunque de manera superficial. Esto constituyó un punto de partida para el diseño de una propuesta didáctica orientada a responder a las limitantes identificadas en la institución, teniendo al alumnado como principal objeto de estudio.

A pesar de las limitaciones encontradas durante la investigación, como el recorte de tiempos derivado de situaciones inesperadas y suspensiones escolares, así como la falta de algunos recursos dentro de la institución, la aplicación de la propuesta didáctica obtuvo resultados positivos. En este sentido, el reducido número de integrantes del grupo permitió centrar la atención en las características, necesidades y habilidades desarrolladas de manera individual por el alumnado. Asimismo, aunque el espacio áulico era pequeño, este resultó suficiente para el desarrollo adecuado de las actividades, permitiendo que el alumnado tomara sus clases y participara de manera activa dentro de la propuesta implementada.

Como se ha mencionado a lo largo de la presente investigación, los resultados obtenidos corresponden únicamente al grupo focal intervenido, en el cual las metodologías tradicionales formaban parte de la formación cotidiana del alumnado. Por ello, dichos resultados no pueden generalizarse a otros contextos educativos, debido a que cada entorno escolar presenta características, necesidades y dinámicas diferentes. No obstante, la investigación permitió identificar a la empatía histórica como un recurso eficaz para la enseñanza de la historia, favoreciendo el desarrollo de un aprendizaje significativo, reflexivo y participativo dentro del aula.

Tercero, se concluye que la propuesta didáctica debe estar estrechamente relacionada con el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación, ya que los contextos externo, interno y áulico desempeñan un papel fundamental en su aplicación y desarrollo. Asimismo, se reconoce que el diseño de la intervención debe centrarse en el alumnado como principal objeto de estudio, considerando elementos como los tiempos, las actividades, la evaluación y la correcta implementación de las estrategias, de acuerdo con las características y necesidades del entorno educativo.

De igual manera, la elaboración de la propuesta didáctica debe estar sustentada en fundamentos teóricos que respalden su diseño y aplicación, ya que esto permite que la intervención sea intencionada, coherente y orientada al logro de los resultados esperados. En este sentido, el sustento teórico no solo brinda validez a la propuesta, sino que también favorece la selección de estrategias pedagógicas pertinentes para responder a las necesidades identificadas durante la investigación.

Cuatro, se concluye que el alumnado presentó cambios positivos a partir de la aplicación de la propuesta didáctica, los cuales se reflejaron tanto en su comportamiento dentro del aula como en la forma en que interactuaba con sus compañeros, mostrando actitudes más colaborativas y respetuosas. Se observó un incremento en la motivación por el aprendizaje de la historia, especialmente cuando esta fue abordada desde su contexto histórico, permitiendo una mayor conexión y comprensión de los contenidos.

Además, durante las exposiciones, los alumnos mostraron mayor seguridad y confianza al expresarse frente al grupo. Esto favoreció la creación de un clima de confianza y participación dentro del aula, contribuyendo al desarrollo de un aprendizaje más significativo y enriquecedor para el alumnado.

Por otro lado, en el ámbito cognitivo, los estudiantes lograron comprender, reflexionar, tomar postura y cuestionar los hechos históricos, desarrollando una visión más crítica frente a los acontecimientos estudiados. En este sentido, la propuesta didáctica favoreció no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de análisis, habilidades sociales y pensamiento histórico.

La investigación contribuye al saber pedagógico al reconocer a la empatía histórica no sólo como un concepto de segundo orden, sino como una herramienta didáctica capaz de responder a las necesidades educativas actuales. Desde la experiencia normalista, el estudio permitió reflexionar sobre la importancia de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza de la historia mediante estrategias más participativas, contextualizadas y centradas en el alumnado.

El proceso investigativo fortaleció la formación docente al favorecer la reflexión sobre la práctica educativa, la planificación de intervenciones didácticas y la necesidad de adaptar la enseñanza a las características y necesidades del contexto escolar. De esta manera, la investigación aporta elementos teóricos y metodológicos que pueden servir como referencia para futuras prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la historia y la empatía histórica.

Finalmente, a manera de recomendación, es pertinente acotar que la presente investigación abre la posibilidad de continuar profundizando en el estudio de la empatía histórica, no solo en la enseñanza de la historia, sino también en diversos cursos/asignaturas de las ciencias sociales. Los pasos metodológicos implementados permiten analizar con mayor profundidad los contextos históricos, favoreciendo una mirada crítica y reflexiva sobre las problemáticas sociales del pasado y su relación con aquellas que se enfrentan en la actualidad.

El vínculo entre lo lúdico y la imaginación contribuye significativamente al desarrollo de la empatía histórica, ya que facilita que el alumnado interprete y comprenda los hechos históricos desde una perspectiva más humana y contextualizada. Estas estrategias permiten fortalecer la participación, la reflexión y el pensamiento crítico del estudiantado, promoviendo aprendizajes más significativos dentro del aula.

De igual manera, esta investigación deja abierta la posibilidad de explorar nuevas estrategias didácticas que integren actividades creativas, dinámicas colaborativas y proyectos vinculados con el entorno social del alumnado, con el propósito de continuar fortaleciendo la comprensión histórica y la formación ciudadana desde una perspectiva crítica y transformadora.

REFERENCIAS

- Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista boletín REDIPE*, 12(8), 161-174.
- Alvarez Sepúlveda, H. (2024). El desarrollo de la empatía histórica: un estudio sobre las narrativas de futuros profesores de Historia en Chile. *RIDE – Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e800.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Arista Santiago, J., Reynoso Jaime, J. (2017). Elementos teórico-disciplinarios para desarrollar competencias históricas en educación secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(24), 233-247.
- Benítez-Vargas, B. (2023). El constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 65-66.
- Bernheim, C. T. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades*, (48), 21-32.
- Brooks, S. (2009). *Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom*. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 166–202.
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Callado Pérez, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 38-44.
- Carretero, M., Rosa, A., González, M. F., & Berti, A. E. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva.

Carril Merino, M. T., Sánchez Agusti, M., & López Torres, M. E. (2023). *Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 27(2), 331-350.

Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156.

Castellanos Díaz, M. J. (2023). *La empatía del docente y sus implicaciones para las prácticas de aula. Sistematización de una experiencia.*

Conejo Olaya, A. A. (2023). *Empatía histórica en Educación Primaria: Un acercamiento a la multiculturalidad de la España medieval [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Facultad de Educación y Trabajo Social.*

Coplan, A. (2020). *Empathy*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition).

Cruz Delgado, E. (2018, 16 febrero). *La gastronomía mexicana en el porfiriato. Recomendando México.*

Doñate Campos, O., & Ferrete Sarria, C. (2019). *Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos.*

López Álvarez, F. V., Delgado Valles, C. D. V., & Franco Díaz, P. (2025). *Teaching Methodologies Present in the New Mexican School and Their Educational Impact. Nexus: Multidisciplinary Research Journal*, 2(4), 173–194.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.

- Fernández, R. (2010). *El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 52(2), 1–10. Gale Academic OneFile
- Ganem, P. (2011). *Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. Editorial Limusa.
- García Camacho, A. (2023). *La empatía histórica en el siglo XXI* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Murcia]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Sistema de Consulta de Información Geográfica (SISCON)*.
- Jenkins, Keith, *Repensando la historia*. Londres: Routledge, 1991
- Juan, S., & Roussos, A. J. (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7- 14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineberg (Eds.). *Knowing Teaching and Learning History* (pp.199-222). New York University Press.
- Lerner, V. (1998). Historia de la educación y enseñanza de la historia. En *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez)* (pp. 195–212). El Colegio de México.
- Martínez Paniagua, L. (2025). *Empatía histórica en educación primaria a través del cuento como recurso* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia).
- México Desconocido. (s.f.). *Las tiendas de raya*. [México Desconocido](#)
- Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180.

Peck, C. L. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps.

Sánchez Castro, I. (2025). Empatía histórica en educación primaria a través del cuento como recurso (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid.

Santisteban Fernández, Antoni. "La formación en competencias de pensamiento histórico." *Clio & Asociados: La historia enseñada*, no. 14, annual 2010, pp. 34+. Gale OneFile: Informe Académico, link.gale.com/apps/doc/A371843055/IFME?u=anon~61d97587&sid=google Scholar&xid=7911c00b

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.*

Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.

Veliz, M. D. C., & Márquez Lizaso, R. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), 566-585.

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. The History Teacher, 40(3), 331–337

Zemelman Merino, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *El Agora USB*, 15(2), 343-362.

ANEXOS

Anexo 1

1.Construcción metodológica

Etapas	Descripción	Técnica	Instrumento	Producto
1.Diagnóstico inicial	Se realiza por medio de técnicas e instrumentos principalmente por la observación de (contextos; externo, interno, alumno, calificaciones, entrevistas (docente) y diagnóstico por medio de lluvia de ideas (alumnos).	-Observación -Entrevista	-Guía de observación -Diario -Registro anecdótico	-Informe sobre el estado inicial del alumnado.
2. Diseño de secuencia/ propuesta didáctica	Diseñar actividades y estrategias basadas en el plan de estudios. Seleccionando los criterios de evaluación y material didáctico, respaldado en teóricos.	-Análisis de contenidos -Técnicas de diseño	-Planeación -Programa -Rúbricas	-Propuesta didáctica estructurada.

2. Aplicación de propuestas	Aplicación de actividades planificadas con el enfoque de empatía histórica en la práctica.	-Análisis de testimonios y fuentes históricas. -Observación	-Diario de campo -Notas de audio. -Rúbricas -Registro fotográfica	-Descripción narrativa -Evidencias del proceso de observación -Registros de observación -Material fotográfico
3. Hallazgos	Análisis de los resultados para determinar un criterio.	-Entrevista -Observación -Reflexión	-Evidencias de actividades -Diario -Análisis cualitativo del desempeño.	-Informe de hallazgos obtenidos. -Interpretación.
Elaboración propia (2025) Nota: La tabla, organizada en cuatro apartados, presenta de manera sistemática la estructura metodológica que orienta el desarrollo de la investigación.				

Anexo 2

Registro de evidencia de análisis.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – SESIÓN 1

1. Datos generales

- Escuela: Tec. No. 14
- Grado y grupo: 2° “F”
- Número de alumnos: 14
- Fecha: 06 de marzo de 2026

2. Propósito de la observación

Identificar evidencias del desarrollo de la empatía histórica a través del reconocimiento del contexto del Porfiriato, la toma de perspectiva y la reflexión crítica del alumnado durante las actividades propuestas.

3. Categorías de observación

1. Reconocimiento del contexto histórico
2. Toma de perspectiva histórica (empatía histórica)
3. Expresión de ideas previas y cambio conceptual
4. Participación e interacción
5. Reflexión crítica

4. Instrumento de observación

Categoría	Indicadores observables	Sí	No	Parcial	Evidencias
Reconocimiento del contexto histórico	Identifica diferencias entre vida urbana y rural			X	Reconocen diferencias entre la vida urbana y rural a partir de sus respuestas, aunque de forma general.
	Reconoce desigualdades sociales del Porfiriato			X	Identifican diferencias mediante elementos visibles como vestimenta y expresiones faciales.
	Relaciona imágenes o video con el contexto histórico			X	Cuestionan por qué existían diferencias tan marcadas entre grupos sociales.
Toma de perspectiva histórica	Expresa ideas sobre cómo vivían distintos grupos sociales			X	Se centran principalmente en aspectos superficiales como la vestimenta.
	Muestra sensibilidad ante condiciones de vida	X			Preguntan: “¿Por qué no todos vivían igual?”
	Evita juzgar el pasado con ideas actuales			X	Relacionan las desigualdades del Porfiriato con la vida actual del campesino.
Expresión de ideas previas y cambio conceptual	Expresa hipótesis iniciales sobre el Porfiriato			X	Consideran el periodo principalmente negativo desde una visión humana.

	Participa en la construcción del organizador gráfico	X			Participan activamente y muestran disposición en las actividades.
Participación e interacción	Participa oralmente en clase			X	Participan con inseguridad y nerviosismo.
	Escucha y respeta opiniones de compañeros	X			Escuchan opiniones, aunque sin profundizar en ellas.
	Colabora en actividades grupales			X	Existe inconformidad con la integración de equipos.
Reflexión crítica	Responde de manera argumentada			X	Las respuestas son repetitivas y poco profundas.
	Relaciona el pasado con problemáticas sociales	X			Reconocen diferencias salariales según clase social.
	Reflexiona sobre desigualdad o condiciones sociales			X	Identifican desigualdades, pero sin profundizar en ellas.

5. Registro cualitativo

Comentarios relevantes del alumnado

- Identifican diferencias entre clases sociales mediante la vestimenta y expresiones faciales.
- Relacionan la vida urbana y rural con las condiciones sociales.

Actitudes observadas

- Interés y curiosidad al analizar imágenes.
- Inicio de toma de perspectiva histórica.
- Participación activa durante el análisis.

Momentos clave

- Pregunta detonadora: “¿Por qué las diferencias sociales?”
- Reconocimiento de los distintos roles sociales.

6. Análisis interpretativo

¿Se evidenció empatía histórica?

Sí, en un nivel inicial mediante la toma de perspectiva y reconocimiento del contexto histórico.

Elementos que favorecieron la comprensión

1. Uso de imágenes.
2. Acompañamiento docente.
3. Trabajo autónomo.
4. Organización de ideas en equipo.

Cambios observados

El alumnado comenzó a reconocer el impacto humano del Porfiriato desde diferentes experiencias sociales.

Dificultades observadas

- Trabajo en equipo.
- Vinculación constante con el presente sin diferenciar contextos históricos.

7. Escala de valoración global

- ☐ Bajo
☒ Medio
☐ Alto

Interpretación:

El alumnado se encuentra en una fase inicial del desarrollo de la empatía histórica, identificando diferencias sociales y generando cuestionamientos sobre el contexto del Porfiriato.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – SESIÓN 2

Análisis de fuentes y toma de perspectiva

1. Datos generales

- **Fecha:** 09 de marzo de 2026
- **Sesión:** Análisis de fuentes históricas

2. Propósito de la observación

Analizar cómo el alumnado desarrolla la empatía histórica mediante la interpretación de fuentes con distintas perspectivas.

3. Categorías de observación

1. Análisis de fuentes históricas
2. Reconocimiento de perspectivas
3. Empatía histórica
4. Comprensión del contexto social
5. Expresión escrita reflexiva

4. Instrumento de observación

Categoría	Indicadores observables	Sí	No	Parcial	Evidencias
Análisis de fuentes históricas	Identifica quién habla en la fuente	X			Reconocen el origen de la fuente y su relevancia histórica.
	Reconoce la intención del mensaje			X	Cuestionan la postura y finalidad de la fuente.
Reconocimiento de perspectivas	Distingue distintas posturas			X	Se enfocan principalmente en la postura asignada.
	Identifica a quién beneficia el progreso	X			Reconocen beneficios para clases altas.
Empatía histórica	Se coloca en el lugar de un grupo social			X	Logran hacerlo superficialmente.
	Describe emociones o experiencias			X	Intentan interpretar emociones sin mucha profundidad.
Comprensión del contexto social	Describe condiciones de vida	X			Explican formas de vida y trabajo.
	Relaciona contexto y desigualdad social	X			Identifican privilegios de ciertos grupos sociales.
Expresión escrita reflexiva	Redacta de forma coherente			X	Presentan ideas dispersas.

	Integra información de la fuente	X			Relacionan la información histórica con la actualidad.
--	----------------------------------	---	--	--	--

5. Notas de campo

Diferencias entre equipos

El equipo que trabajó la “Entrevista a Porfirio Díaz” mostró mayor toma de perspectiva.

Ejemplos de empatía histórica

Los alumnos utilizaron la imaginación para interpretar el hecho histórico desde distintos actores sociales.

Dificultades

Persisten problemas para separarse de su visión actual y contextualizar históricamente.

6. Análisis interpretativo

¿Lograron identificar distintas perspectivas?

Sí, especialmente durante las exposiciones y socialización.

¿Se evidenció empatía histórica?

Sí, mediante la imaginación histórica y la comprensión de distintas clases sociales.

Grupo social que generó mayor empatía

Clases sociales bajas y campesinos.

Dificultades observadas

- Comprensión de fuentes históricas.
- Diferenciación entre perspectivas históricas.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – SESIÓN 3

1. Datos generales

- **Fecha:** 10 de marzo de 2026
- **Sesión:** Mesa redonda – roles sociales en el Porfiriato

2. Propósito de la observación

Analizar cómo el alumnado desarrolla empatía histórica al asumir roles sociales del Porfiriato.

3. Categorías de observación

1. Postura inicial y argumentación
2. Comprensión del contexto histórico
3. Asunción de rol
4. Interacción y debate
5. Reflexión histórica

4. Instrumento de observación

Categoría	Indicadores observables	Sí	No	Parcial	Evidencias
Postura inicial y argumentación	Expresa postura sobre el Porfiriato	X			Se enfocan en experiencias humanas y desigualdades.
	Justifica opiniones con argumentos	X			Retoman fuentes históricas previas.
Comprensión del contexto histórico	Describe cómo vivía su grupo social	X			Explican condiciones de vida y trabajo.
Empatía histórica	Se expresa desde el rol asignado	X			Interpretan personajes respetando su contexto.
	Evita juicios desde el presente			X	Aún mezclan valores actuales.
Interacción y debate	Participa activamente	X			La dinámica lúdica favoreció la participación.
Reflexión histórica	Reconoce diversidad de experiencias	X			Comprenden que el Porfiriato fue vivido de distintas maneras.

5. Notas de campo

Posturas iniciales

El alumnado destacó modernización, desigualdad y cambios sociales.

Reacciones durante el debate

Reconocieron que los grupos privilegiados eran beneficiados por la modernización.

6. Análisis interpretativo

¿El uso de roles favoreció la empatía histórica?

Sí, permitió comprender distintas experiencias sociales y emocionales.

¿Comprendieron la diversidad social?

Sí, identificaron la estructura jerárquica del Porfiriato.

Cambios observados

Pasaron de ideas imaginadas a interpretaciones más contextualizadas.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – SESIÓN 4

Reflexión final y metacognición

1. Datos generales

- **Fecha:** 12 de marzo de 2026

2. Categorías de observación

1. Integración cognitiva
2. Dimensión afectiva
3. Metacognición
4. Reflexión crítica

3. Instrumento de observación

Categoría	Indicadores observables	Sí	No	Parcial	Evidencias
Integración cognitiva	Explica el contexto del Porfiriato	X			Participación activa en preguntas.
	Integra información de sesiones previas	X			Recuperan economía, avances y actores sociales.
Dimensión afectiva	Expresa emociones o posturas	X			Mayor seguridad al opinar.

	Muestra sensibilidad ante condiciones sociales	X			Relacionan la desigualdad con la actualidad.
Metacognición	Reconoce lo aprendido	X			Identifican cambios en sus ideas.
	Explica cómo construyó su conocimiento			X	Dificultad para reconocer procesos de aprendizaje.
Reflexión crítica	Explica importancia del contexto histórico	X			Comprenden relaciones causa–consecuencia.
	Relaciona aprendizaje con comprensión crítica	X			Analizan distintas perspectivas del hecho histórico.

4. Análisis interpretativo

¿Integraron lo cognitivo y afectivo?

Sí, relacionaron el contexto histórico con aspectos sociales y emocionales.

¿Se evidenció empatía histórica?

Sí, al evitar juicios simplistas y comprender el contexto histórico.

Cambios respecto a sesiones anteriores

Mayor comprensión de roles sociales y organización del Porfiriato.

5. Escala de logro

- ☐ Bajo
☒ Medio
☐ Alto

GUÍA DE OBSERVACIÓN – SESIÓN 5

1. Datos generales

- **Fecha:** 13 de marzo de 2026

2. Categorías de observación

1. Recuperación e integración del conocimiento
2. Comprensión del contexto histórico
3. Empatía histórica
4. Juicio histórico y moral

5. Reflexión crítica y transferencia al presente

3. Instrumento de observación

Categoría	Indicadores observables	Sí	No	Parcial	Evidencias
Recuperación del conocimiento	Expresa ideas previas del Porfiriato	X			Argumentan con mayor claridad.
	Integra aprendizajes previos	X			Recuperan roles y condiciones sociales.
Comprensión del contexto histórico	Explica situaciones “normales” de la época	X			Reconocen prácticas naturalizadas históricamente.
Empatía histórica	Analiza desde la perspectiva del consejo	X			Construyen soluciones desde el rol asignado.
	Evita juzgar el pasado desde el presente			X	Requieren acompañamiento docente.
Juicio histórico y moral	Distingue contexto histórico y juicio actual			X	Comprenden diferencias entre pasado y presente.
	Emite juicios argumentados	X			Sustentan ideas en el contexto histórico.
Reflexión crítica y transferencia	Relaciona el Porfiriato con problemáticas actuales	X			Comparan desigualdades del pasado y presente.
	Identifica enseñanzas para el presente	X			Reflexionan sobre consecuencias históricas.

4. Notas de campo

Ideas clave

Los alumnos reconocieron que ciertas prácticas eran consideradas normales en la época.

Evidencias de empatía histórica

Lograron interpretar mentalidades y evitar juicios simplistas.

Fragmentos destacados

“Hubo avances, pero no todos se beneficiaron”.

5. Análisis interpretativo

¿La simulación favoreció la empatía histórica?

Sí, permitió asumir roles y comprender experiencias históricas.

¿Comprendieron por qué ciertas situaciones eran normales?

Sí, reconocieron que responden a la lógica social de la época.

Reflexiones hacia el presente

Compararon las condiciones laborales del pasado y la actualidad.

6. Escala de logro

☐ Bajo

☐ Medio

☒ Alto

Interpretación:

El alumnado logró integrar contexto histórico, toma de perspectiva, reflexión crítica y argumentación, mostrando avances significativos en el desarrollo de la empatía histórica.

Anexo 3

Realización de Focus Group



Nota: Fue realizado el día 17 de marzo en la Escuela Secundaria Tecnica No. 14

Anexo 4

Respuestas de Focus Group

Respuestas de (T.3)

¿Por qué crees que muchas personas apoyaban a Porfirio Díaz durante su gobierno?

“Las personas que lo apoyaban pertenecían a una clase social alta, en la cual no tienen por qué quejarse y por el otro lado la clase social baja sí, ya que no tienen ningún beneficio alguno”.

¿Qué condiciones económicas o sociales pudieron influir en que algunas personas no se opusieron al régimen?

“Que no tenían esa necesidad de quejarse, vivían bien, solo se centraban los beneficios en ellos, no habría necesidad de cuestionarse mientras ellos vivan bien”.

Si hubieras sido un campesino durante el Porfiriato, ¿cómo crees que habrías vivido esa etapa?

“No habría sido ni bueno ni malo, para la época estaba correcto lo que hacían cómo lo hacían, yo hubiera trabajado lo necesario y me levantaría en contra del gobierno solamente cuando hubieran revelado los demás campesinos. No actuaría primero por el miedo de ser solo yo”.

Si hubieras pertenecido a la clase alta, ¿tu visión del gobierno habría sido diferente? ¿Por qué?

“No, porque ya influye cómo son las personas, yo trataría de apoyar la desigualdad y mínimo dar horas de trabajo justas”.

¿Qué sentiste al conocer las condiciones de vida de algunos sectores durante el Porfiriato?

“Darme cuenta de que la injusticia siempre ha existido, pero en esa época era normalizado porque la mayor parte de la sociedad eran campesinos y porque si eran mayor parte del país por qué no podría ser diferente las cosas”.

¿Qué riesgos existen al analizar el pasado solo con nuestra visión actual?

“Que con el tiempo va cambiando la historia, nuestra visión va cambiando a como la historia pinta cómo se vivió. Es importante conocer bien cómo vivían todos”.

Respuestas de (G.9)

¿Por qué crees que muchas personas apoyaban a Porfirio Díaz durante su gobierno?

“Porque lo apoyaban para que cumpliera con los cambios que él había propuesto como la modernización y los avances tecnológicos. Las cosas cambiaron, nuevas calles, ferrocarriles y sobre todo las injusticias sociales, por eso nacen las inconformidades”.

¿Qué condiciones económicas o sociales pudieron influir en que algunas personas no se opusieron al régimen?

“Que si les traía beneficios lo apoyaban, si no, no, ya que los que no estaban en su línea política les iba mal”.

Si hubieras sido un campesino durante el Porfiriato, ¿cómo crees que habrías vivido esa etapa?

“Muy mal, porque los campesinos en esta etapa eran explotados laboralmente y con pocos derechos, mala paga. Todo mal, tanto lo emocional como sus vidas de trabajo”.

Si hubieras pertenecido a la clase alta, ¿tu visión del gobierno habría sido diferente? ¿Por qué?

“Sí, porque no sufriría de explotación y tendría buenos recursos económicos”.

¿Qué sentiste al conocer las condiciones de vida de algunos sectores durante el Porfiriato?

“Las personas que vivían en la zona tenían un estilo de vida limitado, con menor sueldo, endeudados. Por otro lado, los urbanos que tenían una clase social alta, vivían bien y era más notorios sus derechos”.

¿Qué riesgos existen al analizar el pasado solo con nuestra visión actual?

“Nos podemos equivocar en las ideas que tenemos, ya que si no sabemos del lugar y alguna de las veces no sabemos una parte de los que nos cuentan, pero no estuvimos ahí para saber la realidad y no lo podemos juzgar”.

Entrevista (R.9)

¿Por qué crees que muchas personas apoyaban a Porfirio Díaz durante su gobierno?

“Porque lo apoyaban para que cumpliera con los cambios que él había propuesto como la modernización y los avances tecnológicos. Las cosas cambiaron, nuevas calles, ferrocarriles y sobre todo las injusticias sociales, por eso nacen las inconformidades”.

¿Qué condiciones económicas o sociales pudieron influir en que algunas personas no se opusieron al régimen?

“Que si les traía beneficios lo apoyaban, si no, no, ya que los que no estaban en su línea política les iba mal”.

Si hubieras sido un campesino durante el Porfiriato, ¿cómo crees que habrías vivido esa etapa?

“Muy mal, porque los campesinos en esta etapa eran explotados laboralmente y con pocos derechos, mala paga. Todo mal, tanto lo emocional como sus vidas de trabajo”.

Si hubieras pertenecido a la clase alta, ¿tu visión del gobierno habría sido diferente? ¿Por qué?

“Sí, porque no sufriría de explotación y tendría buenos recursos económicos”.

¿Qué sentiste al conocer las condiciones de vida de algunos sectores durante el Porfiriato?

“Las personas que vivían en la zona tenían un estilo de vida limitado, con menor sueldo, endeudados. Por el otro lado, los urbanos que tenían una clase social alta, vivían bien y era más notorios sus derechos”.

¿Qué riesgos existen al analizar el pasado solo con nuestra visión actual?

“Nos podemos equivocar en las ideas que tenemos, ya que si no sabemos del lugar y

alguna de las veces no sabemos una parte de los que nos cuentan, pero no estuvimos ahí para saber la realidad y no lo podemos juzgar”.

Respuestas de (A.10)

¿Por qué crees que muchas personas apoyaban a Porfirio Díaz durante su gobierno?

“Porque por lo regular eran personas de recursos altos, de dinero. Y surgen avances que no habían existido”.

¿Qué condiciones económicas o sociales pudieron influir en que algunas personas no se opusieron al régimen?

“A la mayoría de las personas de las clases privilegiadas no les afectaban las decisiones o la discriminación que había en el país, porque tenían el apoyo de Porfirio Díaz”.

Si hubieras sido un campesino durante el Porfiriato, ¿cómo crees que habrías vivido esa etapa?

“Algo angustiante y rutinario, de cosechar, vivir endeudado y sobre todo vivir al día a pesar de que las tierras pudieran ser mías”.

Si hubieras pertenecido a la clase alta, ¿tu visión del gobierno habría sido diferente? ¿Por qué?

“Pues sería complicado, pero para ese entonces sí habría cambiado mi visión, tendría más privilegios, apoyo, educación y acercamiento a Porfirio Díaz, sin necesidad”.

¿Qué sentiste al conocer las condiciones de vida de algunos sectores durante el Porfiriato?

“Que había mucha desigualdad, era muy notorio por los tipos de trabajos caía más pesado en los obreros y campesinos. La condición de vida, la salud, la ropa era diferente dependiendo de cada estatus”.

¿Qué riesgos existen al analizar el pasado solo con nuestra visión actual?

“Que solo podemos saber lo notorio y no profundizar

Nota: Se seleccionaron únicamente algunas de las respuestas más pertinentes para el análisis; sin embargo, todas las participaciones del alumnado tuvieron la misma importancia y aportaron elementos valiosos para la investigación.