



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA  
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**TESIS DOCTORAL**

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA PARA  
REFORZAR LA TOLERANCIA HACIA LOS  
REFUGIADOS A TRAVÉS DE LA EMPATÍA  
HISTÓRICA: APLICACIÓN CON DOCENTES  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN**

**PRESENTADA POR:  
MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO**

**DIRIGIDA POR:  
CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA  
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ**

**JAÉN, 2019**





**Universidad de Jaén**

Escuela de Doctorado

**TESIS DOCTORAL**

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA PARA  
REFORZAR LA TOLERANCIA HACIA LOS  
REFUGIADOS A TRAVÉS DE LA EMPATÍA  
HISTÓRICA: APLICACIÓN CON DOCENTES  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN**

**PRESENTADA POR:  
MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO**

**DIRIGIDA POR:  
CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA  
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ**

**JAÉN, 2019**



*A mi padre,  
porque sé que le hubiese gustado vivir esto conmigo*



## **Agradecimientos**

La realización de esta tesis doctoral no hubiese sido posible sin la colaboración de distintas personas que, de un modo u otro, han contribuido a su culminación, y a las que tengo que agradecer el apoyo prestado.

En primer lugar, a mis directoras de tesis María Luisa Zagaláz Sánchez y Carmen González González de Mesa. Ellas confiaron en este proyecto desde el primer momento, orientando la investigación y proporcionándome un apoyo impagable. Gracias por todo.

A todas las alumnas y alumnos que durante estos años han participado voluntariamente en esta investigación. Su ilusión e implicación han hecho posible este trabajo. Asimismo, gracias también a Itziar, a Noemí, a Diego, a Raúl y a Javier por compartir sus testimonios de primera mano sobre la realidad de las personas desplazadas y hacernos conscientes de que solo actuando juntos se podrán cambiar las cosas.

A Bea, por todas sus aportaciones proporcionadas desde la Sociología para la construcción del cuestionario y, sobre todo, por su sonrisa. A Tino por sus consejos sobre todas las cuestiones relacionadas con la Psicología. A Ana Isabel, por su inestimable apoyo y estímulo.

A todas mis compañeras y compañeros del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre todo a Miguel y a Sué por haberse implicado en esta investigación y por nuestras charlas.

A mis compañeras del grupo *Tecna*, Esther, Lourdes, Charo, Inés F. e Inés L., por entender mis desapariciones a causa de este proyecto. Por su constante apoyo y sus consejos.

A J. Carlos Carballo por seguir estando, y a Vero por sus ánimos, su apoyo y su infinito cariño.

A toda mi familia. A mis padres, porque cada paso que dé, siempre se lo deberé a ellos. A mis hermanos, Jose y Juancar, porque a veces tres no son multitud. A Tina y a Paco por crear paz en el caos. A Dante por haberme acompañado durante todo el proceso.

A Javi, por seguir compartiendo conmigo esta aventura, porque no hay suficiente espacio para decir lo que significa para mí, y porque *nothing else matters*.

## **ÍNDICE GENERAL**

|   |        |
|---|--------|
| RESUMEN.....  | - 9 -  |
| Palabras Clave.....   | - 10 - |
| ABSTRACT .....  | - 11 - |
| Key Words .....   | - 12 - |
| INTRODUCCIÓN.....   | - 13 - |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....   | - 21 - |
| 1.1. Estudios sobre las actitudes hacia los refugiados.....   | - 21 - |
| 1.1.1. Europa y Australia .....   | - 22 - |
| 1.1.2. Opiniones, estereotipos presentes y creencias falsas.....  | - 24 - |
| 1.1.3. Deshumanización y Orientación al Dominio Social.....   | - 27 - |
| 1.1.4. Otros factores para considerar: amenaza percibida, emociones y<br>prejuicio religioso.....                   | - 28 - |
| 1.1.5. La influencia de los medios de comunicación sobre<br>las actitudes hacia los refugiados y migrantes. ....    | - 31 - |
| 1.1.6. Cambio en las actitudes mediante contacto indirecto o imaginario:<br>algunas experiencias.....               | - 38 - |
| 1.2. EMPATÍA Y EMPATÍA HISTÓRICA .....  | - 40 - |
| 1.2.1. Empatía: orígenes del concepto y principales definiciones.....   | - 41 - |
| 1.2.2. Aproximaciones al concepto de empatía en la actualidad. ....   | - 44 - |
| 1.2.3. Empatía Histórica en la Didáctica de las Ciencias Sociales:<br>aproximación al concepto y definiciones ..... | - 49 - |
| 1.2.4. Contextualización Histórica y Empatía Histórica .....  | - 55 - |

|  |        |
|--|--------|
| 1.2.5. Empatía histórica y tipos de actividades.....   | - 57 - |
| 1.2.6. ¿La Empatía histórica puede modificar actitudes hacia culturas<br>pasadas y/o presentes? Algunas experiencias. ....   | - 63 - |
| CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....  | - 67 - |
| 2.1. Origen de la idea de investigación: las similitudes entre los refugiados<br>actuales y los exiliados españoles de la Guerra Civil. ....   | - 67 - |
| 2.2. ¿Puede contribuir una práctica de empatía histórica al aumento<br>de actitudes tolerantes hacia los refugiados en futuros docentes?<br>Resultados de la primera investigación ..... | - 76 - |
| CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO .....   | - 83 - |
| 3.1. Objetivos .....   | - 83 - |
| 3.2. Instrumentos.....   | - 84 - |
| 3.3. Análisis estadístico.....   | - 84 - |
| 3.4. Participantes .....   | - 85 - |
| 3.5. Variables .....   | - 85 - |
| 3.6. Procedimiento .....   | - 85 - |
| CAPÍTULO 4. ESTUDIOS EMPÍRICOS.....  | - 87 - |
| PRIMER ESTUDIO .....   | - 87 - |
| 4.1. METODOLOGÍA .....   | - 88 - |
| 4.1.1. Objetivos.....  | - 88 - |
| 4.1.2. Participantes.....  | - 88 - |
| 4.1.3. Procedimiento .....   | - 89 - |
| 4.1.4. Instrumento .....   | - 92 - |
| 4.1.5. Análisis estadístico .....  | - 94 - |
| RESULTADOS DEL PRIMER ESTUDIO .....  | - 95 - |

---

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| SEGUNDO ESTUDIO .....               | - 103 - |
| 4.2. METODOLOGÍA .....              | - 103 - |
| 4.2.1. Objetivos.....               | - 103 - |
| 4.2.2. Participantes.....           | - 103 - |
| 4.2.3. Procedimiento .....          | - 104 - |
| 4.2.4. Instrumento .....            | - 104 - |
| 4.2.5. Análisis Estadístico.....    | - 105 - |
| RESULTADOS DEL SEGUNDO ESTUDIO..... | - 106 - |
| TERCER ESTUDIO.....                 | - 115 - |
| 4.3. Metodología .....              | - 116 - |
| 4.3.1. Objetivos.....               | - 116 - |
| 4.3.2. Participantes.....           | - 116 - |
| 4.3.3. Instrumentos .....           | - 117 - |
| 4.3.4. Procedimiento .....          | - 117 - |
| 4.3.5. Análisis estadístico .....   | - 118 - |
| RESULTADOS.....                     | - 118 - |
| CUARTO ESTUDIO.....                 | - 121 - |
| METODOLOGÍA .....                   | - 121 - |
| 4.4.1. Objetivos.....               | - 121 - |
| 4.4.2. Participantes.....           | - 122 - |
| 4.4.3. Procedimiento .....          | - 122 - |
| 4.4.4. Instrumento .....            | - 123 - |
| 4.4.5. Análisis .....               | - 124 - |
| RESULTADOS.....                     | - 125 - |
| 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....   | - 129 - |

|   |         |
|---|---------|
| 5.1. Discusión.....   | - 129 - |
| 5.2. Conclusiones .....                                       | - 136 - |
| 5.3. Limitaciones y líneas futuras .....                      | - 137 - |
| REFERENCIAS .....   | - 141 - |
| ANEXOS .....  | - 165 - |
| Anexo 1. Cuestionario PREFSIR-1.....                          | - 167 - |
| Anexo 2. Práctica de empatía histórica y uso de fuentes. .... | - 171 - |
| Anexo 3. Cuestionario PREFSIR-18.....                         | - 173 - |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |        |
|---|--------|
| Figura 1. Fotografía de Alan Kurdi, de Nilüfer Demir / Agencia Dogan<br>(Reuters, 2015).....                                  | - 32 - |
| Figura 2. “Hope for a new life”, de Warren Richardson (World Press Photo 2016) .-   | 34 -   |
| Figura 3. “Waiting to Register”, de Matic Zorman (World Press Photo 2016) .....   | 34 -   |
| Figura 4. “Broken Border”, de Bulent Kilic (World Press Photo 2016) .....   | 35 -   |
| Figura 5. Titulares de noticias publicadas durante finales de 2015<br>y principios de 2016 (Fuente: elaboración propia) ..... | - 68 - |
| Figura 6. Niña durante la evacuación de Barcelona en enero de 1939<br>(Fotografía: Robert Capa) .....                         | - 69 - |
| Figura 7. “Reporting Europe’s Refugee Crisis”, de Sergey Ponomarev<br>(World Press Photo 2016) .....                          | - 70 - |
| Figura 8. Exiliados de la Guerra Civil esperando el paso a Francia en 1939 (Getty<br>Images).....                             | - 70 - |
| Figura 9. Campamento de refugiados de Grande-Synthe (Fotografía: Jordi Oliver) .-   | 71 -   |
| Figura 10. Campamento de refugiados de Argeliers, Francia, en 1939 (Fotografía:<br>Alamy).....                                | - 71 - |
| Figura 11. “In the same boat”, de Francesco Zizola (World Press Photo 2016) .....   | - 72 - |
| Figura 12. Barco cargado con niños españoles llegando al puerto francés<br>de La Rochelle en 1937 (Imagno/Getty Images) ..... | - 72 - |
| Figura 13. Calle Montera, 1937-2014 (Sebastian Maharg) .....  | - 74 - |
| Figura 14. Gran Vía, 1937-2014 (Sebastian Maharg, sobre fotografía original<br>de Juan Pando) .....                           | - 74 - |

|  |         |
|--|---------|
| Figura 15. Gráfico de sectores de porcentaje de participantes por sexo.....  | - 89 -  |
| Figura 16. Gráfico de sectores de porcentaje de participantes por grupos .....   | - 89 -  |
| Figura 17. Actitudes Afectivas Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo<br>Experimental (Elaboración Propia).....                          | - 97 -  |
| Figura 18. Actitudes hacia la Religión Pre-Post entre el Grupo Control y<br>el Grupo Experimental (Elaboración propia).....                  | - 98 -  |
| Figura 19. Actitudes hacia lo Económico-Laboral Pre-Post entre<br>el Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración Propia) .....        | - 98 -  |
| Figura 20. Actitudes hacia lo Social Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo<br>Experimental (Elaboración Propia).....                    | - 99 -  |
| Figura 21. Actitudes hacia la Política de Inmigración Pre-Post entre el<br>Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración Propia). ..... | - 99 -  |
| Figura 22. Diagrama de barras comparando las medias pre y post de<br>los cinco factores.....   | - 100 - |
| Figura 23. Gráfico de sectores de porcentajes por grupos de edades .....   | - 104 - |
| Figura 24: Gráfico de sectores de porcentaje por sexo.....   | - 117 - |
| Figura 25. Gráfico de sectores de porcentajes por sexo .....   | - 122 - |
| Figura 26. Gráfica de sectores sobre el porcentaje de uso de fuentes históricas .....  | - 125 - |
| Figura 27. Diagrama de barras sobre la relación entre el uso de fuentes y<br>la puntuación en los indicadores de aprendizaje .....           | - 127 - |
| Figura 28. Diagrama de barras sobre el porcentaje de uso de fuentes históricas<br>por sexo .....   | - 128 - |

## **INDICE DE TABLAS**

|  |       |
|--|-------|
| Tabla 1. Principales autores, enfoques y definiciones en el análisis de la empatía citados por A. Smith (2006, p. 3) .....   | 42 -  |
| Tabla 2. Análisis univariados y análisis de fiabilidad .....   | 97 -  |
| Tabla 3. Comparación por pares entre los asistentes o no a la charla (medidas repetidas) .....   | 101 - |
| Tabla 4. Regresión lineal tomando como variables predictoras las Actitudes hacia la Política de Inmigración, las Actitudes hacia lo Social y las Actitudes hacia lo Económico-Laboral y como variable dependiente las Actitudes Afectivas..... | 106 - |
| Tabla 5. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar la televisión.....  | 108 - |
| Tabla 6. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar la prensa.....  | 109 - |
| Tabla 7. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar las Webs de Internet prensa .....   | 110 - |
| Tabla 8. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar Youtube.....  | 111 - |
| Tabla 9. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar Twitter .....   | 112 - |
| Tabla 10. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar Facebook.....  | 113 - |

|   |         |
|---|---------|
| Tabla 10. Comparativa de medias en las actitudes pretest y post-test.....                             | - 119 - |
| Tabla 11. Prueba de Wilcoxon para la comparativa pretest y post-test.....                             | - 119 - |
| Tabla 12. Relación entre indicadores de aprendizaje y Bloques de Contenidos .....                     | - 124 - |
| Tabla 13. Uso de fuentes históricas por parte del alumnado .....                                      | - 125 - |
| Tabla 14. Relación entre el uso de fuentes y la puntuación en los indicadores de<br>aprendizaje ..... | - 126 - |
| Tabla 15. Uso de fuentes históricas por parte del alumnado diferenciándolo<br>por sexo .....          | - 128 - |

## **RESUMEN**

Los datos oficiales indican la existencia a finales del año 2016 de 65,6 millones de personas desalojadas por la fuerza en todo el mundo a causa de la persecución, el conflicto y la violencia, siendo el 51% de la población refugiada menores de 18 años. Los medios de comunicación, a veces, transmiten una imagen de la inmigración y de los refugiados como problema social. Por ello, es necesario insistir en la formación de docentes libres de prejuicios que sepan dar respuesta a la diversidad de las aulas.

Los principales objetivos de este estudio han sido, por un lado, comprobar si la aplicación de un programa de intervención con el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria utilizando la contextualización y la empatía histórica, vinculando la situación de los exiliados de la Guerra Civil Española con los actuales refugiados, puede contribuir al desarrollo de actitudes tolerantes hacia estos últimos, y por otro, determinar en qué medida la frecuencia de uso de distintos medios de comunicación (TV, Prensa, Webs, Youtube, Twitter y Facebook) influyen en las puntuaciones de las cinco dimensiones estudiadas relacionadas con las actitudes tolerantes.

Se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia que mide las actitudes de los estudiantes hacia la figura de los refugiados en cinco dimensiones: afectiva, religión, económico-laboral, social y política de inmigración. Los estadísticos utilizados han sido el análisis descriptivo, aplicando pruebas de tendencia central y dispersión (media, desviación típica, varianza, asimetría y curtosis), MANOVA de medidas repetidas, análisis de varianza (ANOVA) y análisis de regresiones lineales simples y múltiples, entre otros.

Los resultados confirman que la aplicación del programa contribuye a aumentar las actitudes positivas hacia la figura de los refugiados en los futuros docentes. Los resultados indican que hay un aumento estadísticamente significativo en la puntuación de las actitudes del grupo experimental hacia los refugiados. Asimismo, los resultados sugieren que los factores cognitivos como las actitudes hacia lo económico-laboral, lo social y hacia la política de inmigración, son los que predicen las actitudes afectivas hacia los refugiados. Por último, el estudio indica una influencia clara de los medios de comunicación en cuanto a las actitudes en los cuestionarios pre-test.

### **Palabras Clave**

Actitudes, Refugiados, Empatía Histórica, Contextualización Histórica, Maestros.

## **ABSTRACT**

Official data indicate the existence at the end of 2016 of 65.6 million people forcibly evicted worldwide due to persecution, conflict and violence, with 51% of the refugee population under 18 years of age. The media, at times, transmit an image of immigration and refugees as a social problem. Therefore, it is necessary to insist on the training of teachers free of prejudices who know how to respond to the diversity of the classrooms.

The main objectives of this study have been, on the one hand, to verify whether the application of an intervention program with the students of the Bachelor's Degree in Primary Education using contextualization and historical empathy, linking the situation of the exiles of the Civil War Spanish with the current refugees, can contribute to the development of tolerant attitudes towards the latter, and on the other, determine to what extent the frequency of use of different media (TV, Press, Webs, YouTube, Twitter and Facebook) influence the scores of the five dimensions studied related to tolerant attitudes.

A self-prepared questionnaire has been used to measure the attitudes of students towards the figure of refugees in five dimensions: affective, religion, economic-labor, social and immigration policy. The statistics used were descriptive analysis, applying tests of central tendency and dispersion (mean, standard deviation, variance, asymmetry and kurtosis), MANOVA of repeated measures, analysis of variance (ANOVA) and analysis of simple and multiple linear regressions.

The results confirm that the application of the program contributes to increasing positive attitudes towards the figure of refugees in future teachers. The results indicate that there is a statistically significant increase in the attitude score of the experimental group towards the refugees. Likewise, the results suggest that cognitive factors such as attitudes towards the economic-labor, social and immigration policy are those that predict affective attitudes toward refugees. Finally, the study indicates a clear influence of the media on attitudes in the pre-test questionnaires.

### **Key Words**

Attitudes, Refugees, Historical Empathy, Historical Contextualization, Teachers.

## **INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>**

La principal finalidad de esta tesis doctoral es el análisis de los efectos de un programa sobre las actitudes positivas hacia los refugiados, utilizando la contextualización histórica, el uso de testimonios primarios, fuentes históricas y una actividad descriptiva de empatía histórica sobre los exiliados de la Guerra Civil Española.

Para empezar, conviene distinguir los conceptos de refugiado y migrante. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, en inglés UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees) señala que “Los **refugiados** son personas que están fuera de su país de origen debido a un temor de persecución, a un conflicto, violencia u otras circunstancias que perturben gravemente el orden público, y quienes, en consecuencia, requieren protección internacional” (2016). Por otro lado, la OIM (Organización Internacional de las Migraciones), define por su parte al **migrante** como:

[...] cualquier persona que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia (OIM, 2019).

---

<sup>1</sup>En esta tesis se emplea el masculino genérico para englobar a los dos sexos, siguiendo las indicaciones de la RAE.

Aunque haya veces que ambos términos se utilicen de manera intercambiable en los medios de comunicación, aluden a realidades jurídicas distintas, siendo el peligro de regreso al lugar de origen y la necesidad de protección internacional las mayores diferencias entre refugiados y migrantes.

Si bien la “crisis de los refugiados” que se hizo omnipresente en 2015 ha desaparecido progresiva y paulatinamente de los medios de comunicación occidentales, miles de desplazados aún esperan en campos de refugiados una respuesta a su incierta y desesperada situación. Los datos oficiales indican la existencia a finales del año 2016 de 65,6 millones de personas desalojadas por la fuerza en todo el mundo a causa de la persecución, el conflicto y la violencia, de los cuales 22,5 millones se consideran refugiados y 2,8 millones solicitantes de asilo, provenientes en su mayoría de la República Árabe Siria, Afganistán y Sudán del Sur (UNHCR, 2016). ACNUR indica, además, que el 51% de la población refugiada la constituyen menores de 18 años. Toda esta situación genera un desafío para los potenciales países de acogida y sus sistemas educativos (Catarci et al., 2017). Los menores refugiados deben ser incluidos en los sistemas educativos de los países de acogida, por lo que se necesita que los docentes sepan manejar la diversidad del aula mediante estrategias que eliminen posibles prejuicios y actitudes xenófobas hacia este alumnado. La integración de los estudiantes refugiados en sus entornos escolares y en el aula puede contribuir a evitar conductas antisociales y problemas de radicalización, fruto del rechazo que experimentan muchos de ellos en sus países de acogida (Nenadovic, 2017). Las políticas multiculturales, además, pueden permitir que los estudiantes inmigrantes recurran a su cultura étnica y a la cultura del país de acogida como un recurso personal para la creación de sentimientos de pertenencia y mejora del ajuste escolar, lo que determina el ajuste a la sociedad a largo plazo (Schachner et al., 2017).

Entre los principales problemas que necesitan ser solventados con el objetivo de lograr una correcta integración se encuentran el carácter etnocéntrico de muchos currículos educativos en los países europeos (Faas, 2011), la existencia de dificultades institucionales para un correcto desempeño de los docentes con los estudiantes refugiados (Roxas, 2010) y la ausencia de recursos y estrategias que involucren a las familias del alumnado refugiado en su educación (Isik-Ercan, 2012).

Teniendo todo esto en mente, no resulta extraño que se publiquen cada vez más experiencias destinadas a la inclusión efectiva de los refugiados (Vlachou, 2017) e investigaciones sobre el tratamiento de la diversidad cultural con el alumnado de las enseñanzas obligatorias y con docentes en formación o en activo. Sin ánimo de exhaustividad, a continuación, se comentan algunas de ellas.

Calderón y Silva (2014) partiendo del concepto de *Culturally Relevant Teaching* (CRT)<sup>2</sup> implementaron un proyecto con docentes en formación y en colaboración con agencias de reasentamiento de refugiados en Texas. Así, tras la elección de una familia recién llegada con hijos matriculados en una escuela texana, los futuros docentes investigaron sobre su país de origen, tomaron contacto con la familia y la acompañaron a la nueva escuela. Los resultados de la investigación cualitativa sugieren que los docentes en formación desarrollaron una comprensión más profunda del proceso de reasentamiento de refugiados a la par que nuevas perspectivas para su apoyo en las aulas.

---

<sup>2</sup>El enfoque CRT afirma que las personas aprenden de manera distinta entre culturas, siendo esenciales para la construcción del conocimiento las experiencias previas (Banks 2001; Ladson-Billings 1995). Los docentes deben tener en cuenta, por tanto, cuál es el conocimiento de todas las diferentes culturas presentes en el alumnado.

Arnot, Pinson y Candappa (2009), tras realizar entrevistas en centros de educación secundaria del Reino Unido, afirman que los maestros y docentes constituyen la base para lograr sociedades compasivas, entendiendo la “compasión” en términos de igualdad, derechos y justicia social. Es necesario por lo tanto el desarrollo de esta “compasión” en las escuelas para que los niños refugiados y solicitantes de asilo tengan la oportunidad de ganar confianza, autoestima y protagonismo.

El papel de los futuros docentes o de los docentes en activo parece básico para una correcta integración de los estudiantes refugiados. Szilassy y Árendás (2007) aseveran que los discursos “civilizadores” influyen en la falta de éxito a la hora de integrar a los estudiantes refugiados, lo que debe relacionarse con la existencia de prejuicios por parte de los docentes. En este sentido, Zembylas (2012) aboga por una reflexión teórica y empírica más profunda de las dificultades de experiencia de los refugiados por parte de los docentes y de las políticas educativas con el fin de que el alumnado refugiado consiga una correcta integración en las aulas. El estudio llevado a cabo por Aydin (2017) en dos escuelas primarias de Estambul sugiere que aún existen escollos para el acceso a una educación de calidad para los estudiantes refugiados debido a las carencias de formación en los maestros, a la escasez de docentes capacitados, a recursos inadecuados y a una inapropiada planificación del currículo educativo. En relación con esta cuestión, Portugal (Vieira et al., 2017) ha implementado recientemente una plataforma de apoyo para los refugiados, incluyendo un curso de aprendizaje electrónico de apoyo a las instituciones y familias anfitrionas.

Parece claro que, como indica Cho (2017), la enseñanza y la educación multicultural deben asociarse para promover de modo efectivo la justicia social. Por ello, es necesario tomar como base de la enseñanza los valores de justicia, solidaridad y

la aceptación positiva de las diferencias culturales, para que profesorado y alumnado sean capaces de poner en tela de juicio sus estereotipos culturales y sociales teniendo en cuenta sus propias representaciones mentales (Valls, 2009).

La Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y la Didáctica de la Historia en particular, reclama una formación de docentes libre de prejuicios, con base en la vida real y cuyo objetivo sea el desarrollo del pensamiento y la resolución de conflictos (Santisteban, 2015), con el fin de preparar a los estudiantes para su participación en una sociedad democrática (Barton & Levstik, 2004). Para lograr esto, es necesario tratar en las aulas los conceptos de “identidad” y “conflicto”. Los docentes deben ser conscientes de la existencia de prejuicios relacionados con la identidad social y deben utilizar métodos para involucrar a los estudiantes en un proceso de autoconciencia sobre tales prejuicios (Goldberg, 2013). Por otro lado, el diálogo acerca de conflictos sociales y políticos es un elemento esencial en la educación para una ciudadanía democrática. La escuela puede ayudar a superar las desigualdades en el acceso a la democracia introduciendo el diálogo sobre el conflicto mediante la imaginación y el compromiso emocional, no solo por medio de la cognición racional (Bickmore & Parker, 2014). Así, la imaginación y la adopción de roles distintos a los propios en determinados conflictos, y distanciados temporalmente de sus propias identidades, pueden permitir una mayor comprensión del “otro” y un acercamiento a otros parámetros culturales, elementos clave en una educación multicultural y democrática. En este sentido, las actividades de empatía histórica suponen un recurso de primer orden al implicar la adopción de la perspectiva de las personas del pasado con distintos marcos sociales y culturales.

La enseñanza de temas de contenido transversal e interdisciplinar como las migraciones, la violencia o el conflicto fomentan además el pensamiento crítico y

promueven el desarrollo de valores cívicos (Carime, 2013; Gómez & Miralles, 2013). Así, el tratamiento de conflictos sociales en el aula favorece también el desarrollo competencial, ya que estos generan opiniones contrapuestas, confrontación y debate, por lo que el currículo debería abordar más la competencia social y ciudadana para afrontar la realidad conflictiva en la que se vive de modo constructivo (López & Santidrián, 2011).

Los medios de comunicación, a veces, transmiten una imagen de la inmigración y de los refugiados como problema social, relacionando ambos con la inseguridad y la falta de empleo entre otros. El estudio llevado a cabo en Portugal por Padilla y Goldberg (2017) con estudiantes universitarios demuestra que sus representaciones sobre los refugiados son producto del desconocimiento y la desinformación. En un momento en el que el concepto *Fake News* (noticias falsas) se ha globalizado y está presente en todos los medios de comunicación, es necesario que fenómenos como la inmigración o los refugiados se traten en las aulas en la enseñanza ordinaria desde una perspectiva analítica y ausente de manipulación, lo que conduce a la importancia de la formación de docentes desde una perspectiva sociocrítica. Cala, Soriano-Ayala y López-Martínez (2018) tras su estudio con estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria afirman que la actitud de aceptación hacia los refugiados depende de la amenaza percibida y cuanto menor es la actitud negativa cognitiva y emocional hacia los mismos más se defiende su acogida. El fenómeno de la inmigración y la solicitud de asilo seguirá siendo importante en las próximas décadas, por lo que es preciso que la formación de docentes contemple tanto estrategias de enseñanza a estudiantes diversos cultural y lingüísticamente como estrategias para su correcta integración. En este sentido, Rubinstein-Avila (2017) evidencia que los puntos de vista y actitudes de los docentes hacia los estudiantes inmigrantes dependen en gran medida

de su anterior preparación formal hacia el tema. La utilización de proyectos de historia oral que incluyan historias de vida de desplazados por conflictos bélicos y otras violaciones de derechos humanos promueven relaciones más democráticas y fomentan el pensamiento crítico (Low & Sonntag, 2013). Puede citarse en relación con esto un proyecto llevado a cabo en Malta que durante un curso escolar reunió a estudiantes locales con menores no acompañados solicitantes de asilo africanos tras un programa educativo que incluía el visionado de vídeos y charlas acerca de los refugiados. Pudo constatarse al final un aumento de las actitudes positivas de los estudiantes locales hacia los refugiados a partir de la reflexión, la discusión y la interacción (Spiteri, 2013).

Por lo tanto, en un momento en el que los fenómenos de las migraciones y los refugiados forman parte de la realidad europea, es necesario insistir en la formación de docentes libres de prejuicios que sepan dar respuesta a la diversidad de las aulas.

Esta tesis doctoral se estructura en cinco capítulos:

1. El primer capítulo se corresponde con el marco teórico, el que se realiza una aproximación a los principales estudios que han indagado sobre los factores que influyen en las actitudes personales hacia los refugiados. También se discuten los conceptos de Empatía y de Empatía Histórica a partir de la bibliografía académica.
2. En el segundo capítulo se describe el origen de la idea de la presente investigación, así como los resultados obtenidos en un estudio previo a esta tesis doctoral.

3. El tercer capítulo se corresponde con el marco metodológico, en el que de modo general se exponen los objetivos, instrumentos, análisis, participantes, variables y procedimiento empleados.
4. En el cuarto capítulo se recogen los cuatro estudios empíricos realizados.
5. En este capítulo final, se discuten los resultados obtenidos en los cuatro estudios anteriores incluyendo las limitaciones a los mismos, estableciendo las conclusiones asociadas y las respectivas líneas de mejora y futuro de la investigación.

## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se realiza una aproximación a los distintos conceptos relacionados con la presente investigación dividiéndolo en dos partes, la primera tratará sobre las actitudes hacia los refugiados y la segunda sobre empatía y la empatía histórica.

### **1.1. Estudios sobre las actitudes hacia los refugiados**

En este apartado se acude a las disciplinas de la psicología social y de la psicología para analizar los distintos factores que influyen en las percepciones y las actitudes personales hacia los refugiados.

En primer lugar, se alude a los últimos estudios sobre actitudes hacia los refugiados en Europa y Australia, contando ambos con una bibliografía creciente sobre la temática en los últimos años, con el objeto de dar una perspectiva general sobre la cuestión.

A continuación, se discute el peso que las opiniones, estereotipos y creencias falsas tienen sobre las actitudes hacia los refugiados a partir de distintos estudios sobre la temática, aludiendo a los conceptos de deshumanización, orientación al dominio social, amenaza percibida y prejuicio religioso.

Asimismo, se analiza la influencia de los medios de comunicación sobre las actitudes hacia los refugiados en los últimos años a raíz de la “crisis de refugiados” de 2015.

Por último, se destacan algunas experiencias de cambio de actitudes hacia los refugiados a partir del contacto indirecto o imaginario.

### **1.1.1. Europa y Australia**

En el momento actual, surgen nuevos desafíos producto de los altos niveles de inmigración y de la inestabilidad económica tras la crisis financiera. Cada vez más se perciben entre la población preocupaciones económicas y de seguridad relacionadas con la inmigración, que a veces son reforzadas a través de los retratos negativos de migrantes y refugiados que fomentan los líderes políticos de algunos países. Siguiendo a Jetten y Esses (2018), se hace necesario comprender los procesos psicológicos subyacentes en las actitudes hacia inmigrantes y refugiados, el papel de la representación de los inmigrantes en los medios de comunicación y las consecuencias de las actitudes y las políticas de inmigración. Aunque se constata que la opinión pública es reacia al acogimiento de migrantes y solicitantes de asilo, las actitudes hacia el mismo son múltiples y están determinadas de manera múltiple, señalando la bibliografía teórica entre otros al componente étnico o racial, al prejuicio religioso o a la percepción moral (Haslam & Holland, 2012).

Algunos estudios han examinado la opinión europea a partir de documentos y encuestas públicas para tratar de determinar qué factores influyen en las actitudes hacia inmigrantes y refugiados. Así, García-Faroldi (2017) tras analizar los eurobarómetros llevados a cabo por la Comisión Europea en 11 países, constata como un gran porcentaje de habitantes consideran que no se han beneficiado de su pertenencia a la U.E., lo que debe relacionarse con el crecimiento de partidos de extrema derecha que adoptan una postura antieuropea y antiinmigrante. No obstante, los resultados de su

estudio confirman que existe una correlación entre diálogo intercultural y la tolerancia, de ahí la relevancia de estudiar las tradiciones históricas y culturales nacionales para comprender cómo se desarrollan los prejuicios. En este sentido, Davidov y Meuleman (2012), ya observaban en plena crisis económica un aumento sustancial de los sentimientos contra extranjeros tras analizar las tres primeras rondas de la Encuesta Social Europea, lo que relacionaban con la teoría de la amenaza grupal, es decir, que el aumento de los flujos de inmigración combinado con condiciones económicas más difíciles supone una amenaza para la sociedad de acogida, resultando en actitudes más negativas hacia la inmigración. El estudio reciente de Neriman, Hanquinet y Sila (2017) con nacionales británicos y migrantes turcos y rumanos relacionan las actitudes más tolerantes hacia la diversidad con personas que tienen una edad más joven, redes sociales diversas, educación superior, apego a la región e identificaciones supranacionales.

Si se acude al caso australiano, Anderson, Stuart y Rossen (2015) afirman que la opinión pública hacia los solicitantes de asilo se ha vuelto cada vez más hostil en la última década, relacionándose las actitudes negativas con el cuestionamiento de la legitimidad de quienes buscan asilo y los criterios de concesión del estatus de refugiado. Sin embargo, su estudio con 100 estudiantes de entre 22 y 38 años indica que la creencia en la distribución equitativa de recursos predice actitudes más positivas hacia los refugiados. Redundando en el estudio de factores predictivos en las actitudes hacia los solicitantes de asilo y refugiados, Croucamp et al. (2017) investigaron cuál es el papel de la información cognitiva, afectiva y conductual. Los autores definen el componente afectivo como los sentimientos equilibrados que están asociados con el objeto de actitud; el componente cognitivo se correspondería con las creencias o atributos asociados con el objeto de actitud; y el componente conductual se relaciona

con el comportamiento y conductas pasadas o deseadas que están asociadas con el objeto de actitud. Los resultados de su investigación confirman el papel principal de los factores cognitivos por encima de los afectivos en la predicción de actitudes hacia los refugiados, por lo que las actitudes de la comunidad se basarían en evaluaciones cognitivas del grupo minoritario.

### **1.1.2. Opiniones, estereotipos presentes y creencias falsas.**

Liebe et al. (2018) señalan que, aunque investigaciones anteriores afirmaban que los ciudadanos europeos generalmente favorecen a los solicitantes de asilo con alta empleabilidad, vulnerabilidad y confesión cristiana, no existían suficientes datos sobre la aceptación de hogares de refugiados en las cercanías de sus viviendas y si esta se modificaba a lo largo del tiempo. Los autores, tras concluir su estudio, observaron como la “cultura de bienvenida” hacia los refugiados promovida inicialmente en Alemania no se reflejó en la mayoría de una muestra de ciudadanos alemanes que rechazaron las casas de acogida en sus alrededores. Esta actitud se mantuvo en el lapso del año analizado (noviembre 2015-noviembre 2016), lo que se relaciona con la orientación de los distintos debates políticos, los informes de medios de comunicación y el discurso público hacia la limitación de la admisión de refugiados. Esto último también provocaba que una pequeña parte de la muestra que inicialmente aprobaba el establecimiento de estas casas en sus proximidades variase su actitud. No obstante, la experiencia de contacto con los refugiados y migrantes, la educación superior y la existencia de actitudes proinmigración generales explicaban la aceptación de los hogares de refugiados y su estabilidad a lo largo del tiempo.

Las opiniones negativas en cuanto a la deportación inmediata de menores no acompañados en Alemania también se han explicado en relación con actitudes políticas de derecha, sentimientos islamófobos y el rechazo hacia los solicitantes de asilo (Plener et al., 2017). También se ha constatado que los migrantes que inmigran buscando mejores oportunidades económicas son menos aceptados que los que lo hacen por persecución (Bansak, Hainmueller & Hangartner, 2016).

No solo se confirma la presencia de estereotipos y actitudes perjudiciales en adultos. El estudio de Spears et al. (2017) con 136 niños de entre 6 y 11 años en Estados Unidos muestran la existencia de estereotipos también en menores. Los autores utilizaron tres viñetas sobre distintas familias inmigrantes en E.E.U.U., una de Oriente Medio con marcadores de ropa que indica que son musulmanes, otra también procedente de Oriente Medio sin marcadores de ropa y una familia blanca procedente de Irlanda. Se observaron estereotipos negativos asociados con la ropa, tanto en el caso del hombre (antiamericano y hostil) como de la mujer (oprimida), mostrando un sesgo sobre quién puede ser estadounidense. Sin embargo, aquellos niños que estaban más familiarizados con el Islam o que percibían a todos como estadounidenses manifestaban actitudes más positivas.

Las opiniones y estereotipos negativos hacia los refugiados y migrantes deben relacionarse con la existencia de creencias falsas. Aunque la influencia de los medios de comunicación en las actitudes hacia los refugiados será tratada con posterioridad en otro apartado, debe adelantarse ya que los medios y las redes sociales contribuyen a fomentar visiones negativas sobre los solicitantes de asilo y migrantes.

Uno de los estudios pioneros en analizar el peso de las creencias falsas en las actitudes hacia los solicitantes de asilo fue el de Pedersen, Atwell y Heveli (2005).

Llevaron a cabo una investigación en Perth sobre las actitudes y los factores que las predicen, elaborando la escala ATAS (*Attitudes Toward Asylum Seekers*) y utilizaron la autoestima, la identidad nacional, las creencias falsas y los datos socioeconómicos como factores predictores de la escala. Los resultados indicaron una débil correlación entre la alta autoestima y las actitudes negativas y una fuerte correlación entre el alto nivel de creencias falsas y actitudes negativas hacia los solicitantes de asilo.

En este sentido, Pedersen, junto con Wat y Hansen (2006) afirmaban que las personas que muestran actitudes negativas hacia los solicitantes de asilo tienden a aceptar información objetivamente incorrecta (creencias falsas negativas). Trabajaron sobre varias creencias falsas, siendo las más repetidas: “boat people are queue jumpers”, “asylum seekers are ilegal” y “people who arrive unauthorised are not genuine refugees”. Los resultados mostraron que el número total de creencias falsas se correlacionó significativamente con las actitudes negativas. Los autores sugieren que la identificación y corrección de falsas creencias puede tener un efecto significativo en el cambio de estas actitudes hacia una dirección positiva.

También se han relacionado la existencia de creencias falsas hacia los solicitantes de asilo y el razonamiento motivado, la idea de que nuestro juicio se basa en nuestras motivaciones. Croston y Pedersen (2013) realizaron un experimento en el que los participantes debían leer un artículo refutando las falsas creencias hacia los solicitantes de asilo, teniendo que indicar con posterioridad sus actitudes hacia el autor y su acuerdo o falta de acuerdo con la información proporcionada. Aquellos que no estaban de acuerdo con el autor recordaban la información de manera menos precisa, calificando al mismo en un nivel bajo de calidez y competencia. Por lo tanto, el razonamiento motivado juega un papel importante en la forma en la que se aplican los

estereotipos y se procesa la información. Como indica muy oportunamente el título del artículo de Croston y Pedersen, “tell me what I want to hear”.

### **1.1.3. Deshumanización y Orientación al Dominio Social**

El término *deshumanización* se relaciona con actitudes que niegan la condición de ser humano a otras personas. Como indica la Real Academia Española, se corresponde con el *acto de privar de caracteres humanos*. Los estudios sobre actitudes a los refugiados han solido asociar la deshumanización con la *Orientación al Dominio Social*, esto es, la tendencia a respaldar las relaciones jerárquicas en lugar de las iguales entre los grupos sociales, relacionándose con los prejuicios hacia una variedad de grupos de bajo poder considerados inferiores (Haslam & Holland, 2012).

Esses et al., (2008), llevaron a cabo tres estudios para probar el papel de la deshumanización de los refugiados mediante la determinación de las reacciones emocionales y las actitudes hacia los mismos, y las actitudes hacia la política de inmigración. Los resultados señalan que las personas que tienen una mayor orientación al dominio social son especialmente propensas a deshumanizar a los refugiados, lo que conduce a un mayor desprecio y actitudes menos favorables hacia los mismos y hacia la política de inmigración. Las representaciones deshumanizantes de los refugiados también resultan en actitudes desfavorables en el mismo sentido. Los autores inciden en la necesidad de campañas de marketing social para promover y mejorar la aceptación de los refugiados como grupos humanizados y las intervenciones basadas en la formación de identidades comunes, entre otras, como mecanismos correctores.

Trounson, Critchley y Pfeifer (2015) también aunaron la deshumanización y la orientación al dominio social en su investigación sobre las actitudes hacia los

solicitantes de asilo. Mediante una encuesta en línea aplicada a 311 australianos evaluaron actitudes y emociones hacia los solicitantes de asilo y la tendencia a participar en la deshumanización. Los resultados confirman que los individuos con una alta orientación hacia el dominio social (la medida en la que una persona piensa que su grupo es superior y debe dominar a grupos externos) perciben a los inmigrantes y refugiados como grupos externos inferiores.

Estudios recientes en Europa han demostrado que la deshumanización de musulmanes y refugiados puede encontrarse en todos los niveles de edad, siendo la amenaza percibida un factor de interés. Así, existe una deshumanización hacia los refugiados sirios con diferente significado en función de si son conceptualizados como víctimas o como amenaza (Gómez-Martínez & Villa, 2018). En este sentido, Bruneau, Kteily y Laustsen (2018) afirman que la deshumanización de los refugiados musulmanes prevalece entre los europeos y está asociada con las actitudes y el comportamiento contra los refugiados, independientemente de la ideología política, los prejuicios y la empatía.

#### **1.1.4. Otros factores para considerar: amenaza percibida, emociones y prejuicio religioso**

Rener et al. (2017) tras su investigación con participantes de Austria, Alemania y Eslovaquia, afirman que la amenaza cultural percibida es el mayor predictor de las diferencias individuales en las actitudes de la población autóctona europea y la migración forzada, por encima de la amenaza económica percibida y las actitudes racistas. El choque cultural o el miedo a la sustitución de la cultura propia por otra ajena influye sin duda en las actitudes hacia la emigración, mucho más cuando se perciben

diferencias significativas entre la cultura propia y la de las personas migrantes. También se ha comprobado que el patriotismo y la amenaza predicen las actitudes hacia la inmigración, ya que este influye en la producción de amenazas y estas impulsan actitudes antiinmigrantes (Willis-Esqueda, Hazel & Pedroza, 2017).

La percepción de los refugiados como amenaza también se ha estudiado recientemente. Erisen (2015) indica con respecto a Turquía que las emociones desencadenan ciertos efectos de comportamiento sobre el interés político y la percepción de amenaza, y estos efectos están igualmente influenciados por los atributos de la red social del individuo. Una mayor extensión de la red social (número de personas con los que uno debate) promueve un mayor interés en aprender sobre el tema, en oposición a los que solo socializan con individuos ideológicamente similares. Por lo tanto, el tamaño de la red social condiciona la influencia del miedo manipulado en el grado de amenaza percibida.

Conviene en este punto introducir los conceptos de *Amenaza Realista* y de *Amenaza Simbólica*. Navas, Cuadrado y López-Rodríguez (2012) definen a la primera como “la percepción de competición entre endogrupo y exogrupo por recursos escasos, como el empleo, los servicios sociales, la educación o la sanidad”, y con respecto a la segunda señalan que se produce “porque los miembros del endogrupo perciben que el exogrupo posee diferentes valores, creencias o actitudes que no están en consonancia con los propios y, por tanto, éstos corren el peligro de ser alterados por los del exogrupo” (p. 477).

En España, se han analizado las actitudes hacia los refugiados en futuros docentes mediante la percepción de la amenaza real y simbólica y las reacciones afectivas que experimentan (Cala, Soriano-Ayala & López-Martínez, 2018). Si bien los

resultados muestran una indiferencia hacia cuestiones relacionadas con las personas refugiadas, se observó una correlación entre las actitudes y la ciudadanía europea inclusiva, apareciendo una menor amenaza percibida como predictor de una mayor ciudadanía inclusiva.

La crisis económica de los últimos años ha hecho que también se perciba a inmigrantes y refugiados como amenazas adicionales en el mercado laboral para los residentes. No obstante Bello (2017) ha investigado si los valores interculturales pueden modificar los efectos que los factores económicos ejercen sobre los prejuicios en tiempos de crisis, demostrando que el interculturalismo juega un papel mucho mayor que los factores económicos en la influencia de las actitudes.

También se ha demostrado que las emociones juegan un papel importante en la percepción personal que se tiene de otros grupos. Seger et al, (2017) indican que las emociones son aspectos importantes del prejuicio y el comportamiento intergrupal. Así, los mediadores emocionales son clave en la reducción de prejuicios en el contacto entre grupos. Los resultados de su estudio muestran que las emociones negativas, como la ira y el disgusto basadas en los tipos específicos de amenaza percibida, y las actitudes positivas, como la admiración, median los efectos del prejuicio en el contacto.

Teniendo en cuenta que el aumento de actitudes negativas hacia inmigrantes y refugiados se ha relacionado con la crisis siria, la religión también se ha considerado un factor de estudio en cuanto a las actitudes. Kunst et al. (2016) sugiere que el prejuicio religioso en forma de islamofobia es un obstáculo importante para la integración de los musulmanes porque aumenta la incongruencia entre las actitudes de aculturación de los miembros de la mayoría y de la minoría. No obstante, Storm (2018) indica que la asociación entre religión y antiinmigración se fortalece en contextos de incertidumbre

económica. Así que, si bien la religión no predice las actitudes hacia la inmigración de manera uniforme en todos los países, cuando la religión refleja la conformidad cultural puede convertirse en una expresión de identidad nacional o de grupo étnico en tiempos de inseguridad económica.

#### **1.1.5. La influencia de los medios de comunicación sobre las actitudes hacia los refugiados y migrantes.**

Desde 2013 tanto la prensa escrita como la televisión, internet y las redes sociales reflejan la “crisis de los refugiados” desde puntos de vista diversos. Algunas investigaciones establecen que los medios de comunicación pueden tener una influencia tanto positiva como negativa en los procesos de diálogo e interacción entre la comunidad receptora y los migrantes (Galikhuzina, Penkovtsev & Shibanova, 2016), encontrándose una relación directa entre la frecuencia y las formas de consumo de estos y las actitudes hacia la inmigración (Álvarez-Gálvez, 2014a; Álvarez-Gálvez, 2014b). Álvarez-Gálvez señala que los más reacios a la inmigración manifiestan un menor grado de consumo mediático y son más crédulos a las informaciones de los medios relacionadas con la inmigración, recordando en su mayoría imágenes de delincuencia y problemas causados por los inmigrantes. El menor consumo les haría más manipulables ante la información mediática con respecto al tema.

Por otro lado, parecen constatarse las repercusiones de comentarios negativos sobre determinados colectivos en internet. Ziegele, Koehler y Weber (2018) estudiaron mediante experimento los efectos de comentarios negativos y de odio de los usuarios en línea contra los refugiados sobre la cantidad de dinero que los lectores donaban a una organización de ayuda a refugiados y a otra que apoyaba a las personas sin hogar. Los

resultados indicaban que los comentarios negativos y de odio en línea tienen un efecto negativo indirecto sobre la cantidad de dinero donada a los refugiados, resultando en una menor cantidad de dinero donada.

Quizá la mayor expresión de influencia de los medios de comunicación sobre las actitudes hacia los refugiados y la inmigración haya que relacionarla con la publicación de la fotografía de Alan Kurdi realizada por la fotógrafa Nilüfer Demir. Alan Kurdi era un niño sirio de tres años que falleció el 2 de septiembre de 2015 intentando llegar a Europa en un bote inflable. La fotografía de su cuerpo en una playa turca dio literalmente la vuelta al mundo a través de los medios de comunicación y las redes sociales, iniciando un cambio en las actitudes hacia los refugiados, visibilizando la situación de los migrantes e impulsando una ola de solidaridad hacia ellos.



Figura 1. Fotografía de Alan Kurdi, de Nilüfer Demir / Agencia Dogan (Reuters, 2015)

La atención de los medios de todo el mundo provocó la viralización de la fotografía y la “crisis de los refugiados” pasó a tener un nombre y un rostro. Mangana (2017), afirma que la imagen influyó la cobertura mediática de la situación de los refugiados en los siguientes momentos, sirviendo de “imagen-despertador”. Si bien al principio la fotografía provocó respuestas humanitarias y acciones políticas encaminadas al apoyo a los refugiados, más tarde aparecieron memes en línea basados en la imagen, tal y como indica Durham (2018). El autor señala que el periodismo fotográfico de cuerpos vulnerables tiene una motivación ética de atención destinada a generar empatía y cambio social, mientras que los memes interrumpen esas connotaciones afectivas. En este sentido, Kedra y Sommier analizan la representación de los niños refugiados en el World Press Photo 2016, afirmando que la aparición de niños en fotografías puede provocar compasión, tanto por los niños como por los adultos que los acompañan, legitimar el acto de cruzar la frontera y definir la crisis como una situación, no relacionándola con las personas en sí.



Figura 2. “Hope for a new life”, de Warren Richardson (World Press Photo 2016)



Figura 3. “Waiting to Register”, de Matic Zorman (World Press Photo 2016)



Figura 4. “Broken Border”, de Bulent Kilic (World Press Photo 2016)

Wallace (2018) ha estudiado el tratamiento de la “crisis de refugiados” sirios en los medios de comunicación impresos canadienses en el período de 2012 a 2016. La autora señala que el tratamiento del conflicto domina la cobertura de los refugiados en el período preelectoral, pero se modifica tras la publicación de la fotografía de Alan Kurdi hacia una representación más humanizadora de las familias de refugiados y las circunstancias de su reasentamiento. Resultados similares obtuvo Boeva (2016), tras el análisis de la prensa liberal y conservadora británica y estadounidense en septiembre de 2015, con representaciones positivas de los refugiados.

Sin embargo, y como indican Streitwieser y Brück (2018) para el caso alemán, si la acogida de refugiados se había caracterizado durante finales de 2015 y principios de 2016 por el apoyo de los medios de comunicación, cuando el número de refugiados siguió aumentando el lenguaje de los medios relacionó la acogida con el concepto

“fatiga por compasión” y posteriormente con el de “tsunami de refugiados”. Goodman (2017) analizó cómo las construcciones de los eventos en los principales periódicos de Reino Unido cambiaban durante el transcurso de acontecimientos específicos en Europa. Inicialmente se consideró la situación de los refugiados como “problemática”, pasando a considerarla tras la publicación de la fotografía de Alan como positiva, siendo los refugiados dignos de inclusión. No obstante, estas representaciones estaban supeditadas al desarrollo de otros acontecimientos en Europa, como los atentados terroristas de París del 13 de noviembre de 2015.

Dempsey y McDowell (2019) han examinado el discurso y las imágenes compartidas por los medios de comunicación europeos y redes sociales entre enero de 2015 y diciembre de 2016. Si al principio los refugiados eran descritos como seres humanos que emigraban a Europa, algunos medios equipararon rápidamente su llegada con desastres naturales y, finalmente, con amenazas geopolíticas a la seguridad, representándoles como al “Otro” y como entidades no humanas amenazadoras.

Smets y Bozdağ (2018) señalan que la percepción social está formada por la interacción de las representaciones de los medios en línea y los tradicionales. La representación de los medios también influye en la percepción pública de los inmigrantes y refugiados, así como en las políticas de inmigración. Algunas investigaciones recientes revelan cómo los medios de comunicación muestran a inmigrantes y refugiados en la actualidad. Wren (2017) destaca la representación de los refugiados en los medios de comunicación como migrantes económicos, compradores de asilo, turistas sanitarios y solicitantes de asilo falsos, incentivando el fin de la simpatía pública tras los atentados de París y las agresiones sexuales de Colonia durante

la nochevieja de 2015. Esa visión amenazadora de los refugiados se ha utilizado además como justificación de controles de fronteras más estrictos.

Esses, Medianu y Lawson (2013) indican que los medios pueden aprovechar la incertidumbre relacionada con la inmigración para crear una mentalidad de crisis en la que inmigrantes y refugiados son retratados como “enemigos a las puertas” que tratan de invadir las naciones occidentales. Los resultados de su análisis de distintos medios revelan que son representados como amenaza potencial para la sociedad, como transmisores de enfermedades o como terroristas, lo que provoca tanto su deshumanización como la justificación de esta. También se ha observado cómo el discurso de la crisis oscurece las razones reales de la migración, cambiando el enfoque hacia las supuestas ventajas o desventajas que los refugiados aportan a su país anfitrión en cuanto a tres temas: la productividad económica, la seguridad estatal y las relaciones de género (Holzberg, Kolbe, & Zaborowski, 2018). Kadianaki et al. (2018) también constata la construcción mediática de los migrantes en términos económicos y humanitarios, reflejándoles como víctimas y activos para la economía en las representaciones favorables y como una amenaza para la economía, seguridad, cultura y existencia de la propia nación. En relación con esto, Jacobs et al. (2018), advierten de que cubrir la información sobre la inmigración desde una perspectiva económica o de seguridad tiene consecuencias para la opinión pública, ya que algunos ciudadanos pueden verse fortalecidos en sus creencias de que la presencia de inmigrantes conlleva inseguridad, riesgo y erosión de la economía.

Por otro lado, las redes sociales y su respuesta a los acontecimientos sociales se caracterizan por el anonimato de las expresiones personales desinhibidas. La imagen de Alan Kurdi se compartió a través de las redes sociales y promovió una oleada de

solidaridad y una conciencia grupal a favor de los refugiados que no se mantuvo un año después (Thomas et al., 2018). Nerghes y Lee (2018) afirman que los medios, las declaraciones políticas y los debates en redes sociales sobre la “crisis de refugiados” configuran las formas en las que las personas y las sociedades responden a la situación de las personas desplazadas. En su análisis de la red social *Twitter* observan que se utilizan indistintamente las etiquetas (*hashtags*) “refugiado” e “inmigrante” para referirse a los mismos grupos de personas, siendo los tuits relacionados con la etiqueta “refugiado” más positivos. Los mismos resultados obtuvieron los mismos autores (Lee & Nerghes, 2018) al analizar las etiquetas de la red social *YouTube*. Los autores señalan que las etiquetas “refugiado” e “inmigrante” se convierten en dispositivos de categorización social para delimitar a “la población” de “los otros”, y para distinguir entre aquellos que merecen la acogida y aquellos que constituyen una amenaza a rechazar.

#### **1.1.6. Cambio en las actitudes mediante contacto indirecto o imaginario: algunas experiencias**

Como se indicaba con anterioridad, la reducción de prejuicios y de actitudes negativas hacia los refugiados es básica a la hora de evitar conductas antisociales y problemas de radicalización en el país de acogida. Se ha confirmado un interés de los menores no acompañados en su integración. Así, en Alemania se constata una alta motivación de estos menores para aprender el nuevo idioma y asistir a la escuela (Plener et al., 2017). En este sentido, otra investigación llevada a cabo en Portugal abordó el papel de la meta-percepción de las actitudes de aculturación sobre la relación entre las actitudes de aculturación de las minorías y su ajuste social (rendimiento escolar y calidad percibida de las relaciones intergrupales) en adolescentes negros (António &

Monteiro, 2015). Los resultados indicaron que la actitud de los participantes con respecto a la cultura de acogida se correlacionó positivamente con su rendimiento escolar y su evaluación de las relaciones intergrupales. Así, el contexto social percibido es básico para entender la relación entre las actitudes de aculturación de las minorías y las dimensiones clave de su adaptación a las sociedades de acogida.

Lo anterior indica la necesidad de desarrollar experiencias inclusivas destinadas a modificar actitudes negativas hacia refugiados e inmigrantes. Es el caso de algunas experiencias implementadas en los Estados Unidos mediante el contacto indirecto o imaginario. Koc y Anderson (2018) comprobaron que el autoritarismo de derechas y la ansiedad intergrupal son predictores significativos de las actitudes hacia los refugiados y que los estadounidenses tenían menores prejuicios hacia los refugiados sirios que pretendían asimilarse en vez de integrarse. Los autores llevaron a cabo un estudio experimental en el que se presentaba a los participantes una historia real de dos menores sirios reasentados en Florida, incluyendo fotografías, detalles de su vida previa al conflicto bélico, de cómo se vieron afectados por la situación, de su huida a Turquía y su llegada a los Estados Unidos. Los resultados indican que el contacto indirecto puede reducir la distancia social<sup>3</sup> mediante la reducción de la ansiedad intergrupal.

Una experiencia similar, pero realizada con anterioridad, es la implementada por Harwood et al. (2011), examinando los efectos del contacto imaginario con un inmigrante ilegal sobre las actitudes hacia los inmigrantes y sus posibles efectos de cambio sobre los sentimientos hacia otros grupos (transferencia secundaria). Los participantes que imaginaron un contacto positivo manifestaron actitudes más positivas

---

<sup>3</sup>El concepto de “distancia social” fue introducido por Bogardus (citado por Lang, 2015) entendiéndola como la distancia afectiva entre los miembros de dos grupos. La distancia social sería “una medida de la cantidad y poca simpatía que los miembros de un grupo sienten por otro grupo” (Lang, 2017, p. 7).

hacia los inmigrantes y también se demostró que los efectos del contacto positivo sobre las actitudes se generalizaban a otros grupos similares.

El contacto directo entre grupos y el interculturalismo es esencial a la hora de reducir prejuicios sobre grupo externos, como los inmigrantes y refugiados. No obstante, se demuestra que el contacto indirecto o imaginario pueden ser un primer paso en la mejora de actitudes hacia estos colectivos desfavorecidos, jugando un papel importante el componente emocional y empático.

## **1.2. EMPATÍA Y EMPATÍA HISTÓRICA**

A continuación, una vez expuestos los estudios teóricos sobre las actitudes hacia los refugiados, se procederá a delimitar los conceptos de empatía y empatía histórica.

En primer lugar, se alude a los orígenes del concepto de empatía y se realiza un acercamiento desde la psicología a sus principales definiciones al no ser un concepto unívoco. Asimismo, se lleva a cabo una aproximación al concepto de empatía en la actualidad.

A continuación, se trata el concepto de empatía histórica desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y se recogen las diferentes definiciones asociadas con el mismo en función del peso dado a los elementos cognitivo y afectivo en este procedimiento por distintos autores.

Después, se determina la necesidad de una contextualización histórica para que el procedimiento sea válido. Asimismo, se establecen distintos tipos de actividades vinculadas a la empatía histórica y se describen sus pros y contras en relación con el desarrollo del pensamiento histórico y el acercamiento a sociedades pasadas.

Por último, se analizan experiencias que aluden al cambio de actitudes hacia sociedades y/o colectivos presentes y pasados mediante actividades vinculadas a la empatía histórica.

### **1.2.1. Empatía: orígenes del concepto y principales definiciones.**

Aunque la Real Academia Española define el término empatía en sus dos acepciones como el *sentimiento de identificación con algo o alguien* y la *capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos*, lo cierto es que el concepto no es unívoco y puede asociarse a una definición distinta en función del enfoque desde el que es analizado (Muñoz & Chaves, 2013).

El concepto de empatía tiene su origen en el siglo XIX con Friedrich Vischer, quien postula un “proceso de interjección simbólica de emociones en forma objetiva” por los espectadores al observar obras de arte (citado por Verducci, 2000, p. 67). Su hijo Robert es el que asocia el concepto con el término “Einführung” o *sentirse dentro de* (citado por Verducci, 2000, p.67). En este momento el término se refiere a la relación afectiva entre objetos estéticos, como las obras de arte, y los observadores humanos. A principios del siglo XX es Titchener (citado por Fernández-Pinto et al., 2008, p. 284) el que traslada el término al inglés acudiendo a la etimología griega ἐμπάθεια o *empátheia* (cualidad de sentirse dentro). A caballo entre el siglo XIX y el XX hay que citar a Sigmund Freud que, aunque no analiza profundamente la empatía, la define como aquello que “juega el papel más importante en nuestra comprensión de lo que es inherentemente extraño a nuestro ego en otras personas” (citado por Verducci, 2000, p. 71). En la misma época T. Lipps escribe que “Empathy is the fact here established, that the object is myself and by the very same token this self of mine is the object ... [ In

empathy] the antithesis between myself and the object disappears, or rather does not yet exist'', siendo el fenómeno proyectivo, imaginativo y de naturaleza principalmente afectiva (citado por Verducci, 2000, p. 68).

Ya en el siglo XX, E. Stein (citada por Verducci, 2000, p. 78), desde una posición epistemológica, afirma que la empatía requiere resonancia afectiva, comprensión cognitiva y distancia cognitiva, es decir, que la persona que empatiza capta la realidad emocional y situacional del otro, y también reconoce la distancia entre ambos al mismo tiempo.

No obstante, hasta los años 80 del siglo XX el término empatía se ha utilizado principalmente para referirse a dos habilidades humanas relacionadas, la toma de perspectiva mental (*Empatía Cognitiva*) y el intercambio indirecto de emociones (*Empatía Emocional*). Los principales autores que han tratado tema desde una de las dos perspectivas y sus definiciones en cuanto al concepto de empatía se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Principales autores, enfoques y definiciones en el análisis de la empatía citados por A. Smith (2006, p. 3)

| <b>Autores</b>             | <b>Enfoque</b>     | <b>Definición</b>   |
|----------------------------|--------------------|---|
| Hollin (1994)              | Cognitivo          | "The ability to see the world, including one's own behaviour, from another person's point of view is to display empathy."                           |
| Hogan (1969)               | Cognitivo          | "The act of constructing for oneself another person's mental state."  |
| Hoffman (1987)             | Emocional/Afectivo | "An affective response more appropriate to someone else's situation than to one's own."   |
| Eisenberg y Strayer (1987) | Emocional/Afectivo | "An emotional response that stems from another's emotional state or condition and that is congruent with the other's emotional state or situation." |

El llamado “modelo integrador” es el propuesto por Davis (1980, 1983). El autor construye la escala IRI (*Interpersonal Activity Index*) para medir la empatía teniendo en cuenta tanto componentes cognitivos como componentes emocionales/afectivos. Dentro de los primeros estarían la Toma de Perspectiva (*Perspective-Taking*), que se refiere a la habilidad para adoptar el punto de vista de los otros, y la Fantasía (*Fantasy*), necesaria para poder representarse a sí mismo en el papel de personajes de ficción de libros o películas. En cuanto a los componentes emocionales, Davis incluye la preocupación empática (*Empathic Concern*), relacionada con los sentimientos hacia los otros que pueden activar comportamientos de ayuda, y el malestar personal o distrés (*Personal Distress*), relacionado con las reacciones propias al observar situaciones negativas que viven los demás. En 1996 Davis define la empatía como el “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Citado por Fernández-Pinto et al., 2008, p.287).

También ha existido un debate entre los académicos que entienden la empatía como una disposición del individuo y aquellos que afirman que determinadas situaciones pueden generar mayor o menor empatía. Son los enfoques de la *Empatía Disposicional* y la *Empatía Situacional*. Con respecto al primero de ellos, Mehrabian y Epstein (1972) entienden la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las emociones de los otros y que permite sentir lo que otro individuo siente. Así, las personas más empáticas serían más sensibles a las emociones ajenas, lo que podría promover un comportamiento de ayuda. Con respecto a la *Empatía Situacional*, Batson y Shaw (1991) entienden la empatía como la emoción que se suscita ante la presencia de estímulos situacionales concretos e implica competencias específicas.

### **1.2.2. Aproximaciones al concepto de empatía en la actualidad.**

Los últimos años han estado marcados por las aportaciones de la neurociencia al concepto de empatía a partir del descubrimiento de las neuronas-espejo. Di Pellegrino (citado en Grant & Harari, 2009) llevó a cabo un experimento con monos macacos, encontrando una serie de neuronas en la corteza prefrontal del cerebro que se activan ante la comprensión de un movimiento o estímulo observado, incluyendo la emoción y el dolor, por lo que las neuronas-espejo al responder a la emoción observada proporcionan un posible mecanismo neurológico para la empatía. También desde la neurociencia, los resultados obtenidos por Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz y Perry (citados por Grant & Harari, 2009, p. 8) indican la existencia de al menos dos tipos de empatía a nivel cerebral, el “sistema de contagio emocional básico” asociado con las neuronas espejo, y el “sistema de toma de perspectiva cognitiva” asociado con las áreas 10 y 11 de Brodman de la corteza prefrontal ventromedial. No obstante, las investigaciones en este sentido aún son muy incipientes.

Desde la Psicología, y siguiendo el modelo integrador de Davis, Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008) plantean una nueva propuesta que aúna las perspectivas cognitiva, afectiva, disposicional y situacional. El proceso empático estaría caracterizado en función de varios antecedentes: las características de la persona objetivo, el estado emocional de la persona que empatiza, la situación que desencadena la respuesta emocional en la persona objetivo, la situación en la que se desarrolla la emoción empática, y la emoción experimentada por la persona objetivo, teniendo en cuenta su signo emocional (positivo o negativo) y su intensidad. Los procesos cognitivos y los afectivos podrían darse de manera conjunta o por separado, pero, para que la empatía exista, en todos los casos tienen que darse los procesos cognitivos

(Adopción de Perspectivas y Comprensión Emocional) con o sin proceso afectivo correspondiente. Las autoras consideran tres procesos distintos en la empatía: *empatía cognitiva* (tienen lugar tanto la Adopción de Perspectivas como la Comprensión Emocional, sin resonancia emocional), *contagio emocional* (únicamente se produce resonancia emocional) y *empatía cognitivo-afectiva* (se dan todos los procesos conjuntamente). Por último, también tienen en cuenta variables disposicionales, como la tendencia a empatizar propia de la persona.

Desde el punto de vista de la empatía cognitiva, DeBernardis, Hayes y Fryling (2014), proporcionan una escala para las conductas de toma de perspectiva, siendo más o menos complejas en función de la naturaleza de la historia compartida y los procesos de sustitución que conlleva el avance hacia tipos más avanzados de esa conducta. Así, los autores establecen cinco estados en el continuum de la toma de perspectiva:

- *Absence* (Ausencia de toma de perspectiva): Tiene lugar cuando el receptor no participa en la toma de perspectiva.
- *Common Perspective Taking* (Toma de perspectiva común): Es el tipo básico de toma de perspectiva. Depende de la situación y no del objetivo, cualquier persona en esa situación actuaría de una forma similar.
- *Conventional Perspective Taking* (Toma de perspectiva convencional): Depende parcialmente del objetivo y totalmente de la situación. Al observar determinadas señales físicas o sociales el perceptor puede predecir el comportamiento del objetivo sin que se tenga un historial compartido con el mismo. Priman en ese sentido la orientación a las convenciones sociales y culturales generales del objetivo.

- *Interpersonal Perspective Taking* (Toma de perspectiva interpersonal): El elemento principal es la historia compartida entre el perceptor y el objetivo. Como resultado de la observación del individuo en uno o más contextos y en múltiples interacciones, el predictor puede conocer con precisión cómo se comporta el objetivo en contextos previamente observados.
- *Predictive Perspective Taking* (Toma de perspectiva predictiva): Como resultado de un historial compartido entre el perceptor y el objetivo, el primero puede predecir cómo se comportaría el segundo en circunstancias novedosas.

Como se podrá observar en el siguiente apartado, este modelo de toma de perspectiva puede relacionarse con algunas perspectivas de la Empatía Histórica.

Por otro lado, en los últimos años también ha habido una aproximación a la empatía entendida como una habilidad a desarrollar. Kariagina e Ivanova (2017) establecen componentes funcionales, operacionales y motivacionales en la habilidad empática:

We can formulate the following definition of the functional component of empathic ability: it is what provides a certain kind of experience of another's experience. The operational components provide development, objectification, and fulfillment of the empathic experience. The motivational component appears in the form of a personality-based orientation toward understanding another and helping him, toward a participatory response: an orientation that is related in many ways to the needs and values of the personality (Kariagina & Ivanova, 2017, p. 476).

Asimismo, entre los mecanismos necesarios para su desarrollo incluyen los *específicos a la empatía* (imitación, identificación, proyección e introyección) y los *no específicos a la empatía* (descentramiento, comprensión, imaginación y reflexión).

En el ámbito específico de la psicología social hay que destacar dos aproximaciones de interés para este trabajo: los conceptos de *Empatía Grupal* y *Empatía Social*. Con respecto a la primera, Sirin, Valentino y Villalobos (2017) indican que, de acuerdo con la Teoría de la Empatía Grupal, los grupos históricamente desfavorecidos (por ejemplo, minorías y mujeres) pueden encontrar más fácil imaginarse a sí mismos en la posición de una persona que recibe un trato injusto, incluso cuando esa persona proviene de un grupo distinto. Debido a sus niveles mayores de empatía hacia grupos desfavorecidos, muchos miembros de grupos minoritarios apoyan la ampliación de protección para otros, incluso cuando sus propios intereses están amenazados. Estas minorías históricamente oprimidas podrían percibir y relacionarse mejor con otras minorías que sufren discriminación, especialmente cuando son un reflejo de las experiencias de su propio grupo. Esta empatía por los grupos externos surgiría a una edad temprana como resultado de las experiencias de socialización. Tras su estudio con 1799 participantes afroamericanos y latinos utilizando el GEI (*Group Empathy Index*), modificación del IRI de Davis para medir la empatía en categorías sociales a nivel de grupo, encuentran diferencias significativas en los niveles de empatía grupal entre personas de distintas razas y etnias, géneros, niveles educativos y grupos de edad. Estas diferencias se vinculan con experiencias claves en la vida, como la experiencia de discriminación, la calidad del contacto con miembros de otros grupos y la percepción de la competencia económica entre grupos. Los autores afirman que la empatía grupal predice de manera poderosa e independiente los puntos de vista políticos sobre inmigración y seguridad nacional, a la vez que determina la acción política.

En cuanto a la Empatía Social, consiste en entender a los otros poniéndose en el lugar de los que viven situaciones de desigualdad, con el objeto de llevar a cabo acciones que conduzcan a cambios positivos (Segal, Mullins, Wagaman, & Androff, 2011). Segal (2011) propone un modelo de empatía social formado por tres elementos: la empatía individual, la comprensión contextual y la responsabilidad social. La empatía social, se asociaría así a la capacidad de comprender más profundamente a las personas al percibir o experimentar sus vivencias y obtener información sobre las desigualdades y diferencias estructurales. En relación con esta perspectiva de empatía social, Frank y Rice (2017) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de primer año del grado de Trabajo Social enfocado al desarrollo de una comprensión matizada con respecto a los problemas de pobreza en Estados Unidos. Se utilizaron distintas estrategias con el objeto de involucrar a los estudiantes en la interpretación de mensajes culturales que les rodean, tanto en círculos personales como en redes sociales, y para desarrollar un entendimiento empático mediante la exploración de historias de personas que viven la pobreza. Se evaluaron las actitudes de los estudiantes antes y después del programa, resultando un cambio significativo en los puntos de vista sobre los programas de bienestar social y las personas que los usan y sobre las causas de la pobreza, trasladándose la motivación desde el ámbito personal al ámbito estructural.

Fuchs (2017) ha estudiado las relaciones entre la empatía, la identidad de grupo y los mecanismos de exclusión, distinguiendo dos niveles de empatía, la empatía primaria en la que se percibe a la otra persona implicando la propia resonancia corporal y los sentimientos espontáneos, y la empatía ampliada cognitivamente, que implica conocimiento psicológico, inferencia de claves situacionales, comunicación, toma de perspectiva e imaginario o auto-transposición. Hughes (2017) indica que los prejuicios pueden reducirse a través del desarrollo de la empatía, la comprensión, la flexibilidad

cognitiva y el pensamiento metacognitivo. Por lo tanto, la empatía puede servir de herramienta para construir un nuevo enfoque en el desarrollo de una conciencia multicultural y global, transformando el modo en el que los estudiantes ven el mundo y se relacionan con él (Dolby, 2012).

En cuanto al ámbito específico de la educación, algunos estudios afirman que los docentes deben fomentar actitudes y comportamientos empáticos y adoptar las perspectivas sociales de los estudiantes para razonar con nuevos conocimientos en contextos socioculturales variados (McAllister and Jordan, 2002; Warren, 2018). Una investigación sobre la utilidad de la empatía en la mejora de las interacciones alumno-docente cuando existen diferencias culturales entre ellos, indica que la empatía facilita el establecimiento de relaciones de confianza entre estudiante y profesor, apoyando la capacidad del docente de intervenir proactivamente para garantizar la consecución de las expectativas académicas (Warren, 2013). Desde la psicología, otros estudios afirman que la preocupación empática influye en el comportamiento prosocial (Davis, 1980, 1983; Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 1981, 2000; Clemente & Adrián, 2004; Garaigordobil & García, 2006; Martínez-Ferrer et al., 2008, Williams et al., 2014) relacionando una mayor empatía con una mayor atención a las emociones de los demás, una mayor calidad de la amistad y niveles más bajos de comportamientos intimidatorios (Overgaauw et al., 2017).

### **1.2.3. Empatía Histórica en la Didáctica de las Ciencias Sociales: aproximación al concepto y definiciones**

En este marco, conviene introducir uno de los conceptos básicos en la adquisición, comprensión y formación del pensamiento histórico, la empatía histórica.

La empatía histórica, es un procedimiento que tiene como objeto comprender los actos de las personas del pasado teniendo en cuenta los parámetros económicos, sociales, políticos y culturales de un momento histórico determinado. Para usar correctamente el procedimiento se necesita conocer bien el período o época de estudio mediante la utilización de fuentes históricas primarias y secundarias, con el fin de realizar una contextualización histórica correcta, libre de presentismos y anacronismos. En palabras de Endacott y Brooks:

Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context (Endacott & Brooks, 2013, p. 41).

La bibliografía teórica ha prestado atención al empleo de la empatía histórica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico en las aulas. En primer lugar, deben referirse los trabajos de Dickinson y Lee (1978, 1984), que tras sus investigaciones establecen 4 niveles de explicación de la empatía histórica, afirmando que los estudiantes manifiestan un mayor nivel cognitivo y empatía en función de su edad (a mayor edad, mayor nivel), y que el pensamiento imaginativo juega un importante papel para desarrollar la comprensión histórica. Shemilt (1984), establece cinco niveles en la comprensión de la empatía histórica y advierte sobre la necesidad de adaptar las ideas previas de los estudiantes al nuevo conocimiento para su correcto desarrollo. Ashby y Lee (1987) categorizan los distintos niveles de la explicación por

empatía e inciden en la importancia de la interacción entre estudiantes para el desarrollo empático.

No obstante, algunos autores consideran que alcanzar totalmente el desarrollo en la explicación por empatía, es decir, ponerse en el lugar de agentes históricos, es prácticamente imposible debido a que el acceso al contexto histórico se realiza mediante los análisis y escritos de los historiadores (Jenkins, 2009; Riley, 1998; VanSledright, 2001). Sin embargo, Dulberg (2002) considera que la comprensión histórica por parte de los estudiantes se desarrolla a lo largo de un continuum de pensamiento y, variables como la experiencia personal y los antecedentes familiares tienen influencia sobre ella.

También se ha señalado la existencia de problemas a la hora de considerar el peso del elemento empático en este procedimiento, dándole preferencia a términos como “perspective taking”, “understanding people in the past”, “perspective recognition” o “rational understanding” (Barton & Levstik, 2004), para evitar que se primase lo afectivo sobre lo racional. Algunos autores en la actualidad prefieren referirse al concepto *historical perspective taking* (HPT) como Seixas (citado por Domínguez, 2015), o al de explicación histórica contextualizada usado por Domínguez (2015) para evitar ese elemento afectivo. Sin embargo, Barton y Levstik (2004) indican que:

[...] limiting empathy to a purely cognitive endeavor limits its contribution to pluralist democracy. To engage in meaningful deliberation with those whose ideas differ from our own, we must do more than understand them – we must care about them and about their perspectives (p. 207).

Endacott (2010; 2014), a partir de la psicología, propugna un modelo de empatía histórica como un constructo afectivo-cognitivo dual, y señala la importancia del

sostenimiento del equilibrio entre el contexto histórico, la toma de perspectiva y las respuestas afectivas para una utilización correcta del procedimiento. Para el caso concreto de la enseñanza de la historia, Endacott y Brooks (2013) proponen una empatía histórica que requiere de tres esfuerzos interrelacionados e interdependientes:

- *Contextualización histórica*: comprensión profunda de normas sociales, políticas y culturales de un momento dado y el conocimiento de los hechos que conducen a una situación histórica teniendo en cuenta los eventos simultáneos.
- *Toma de perspectiva*: comprensión de los principios, actitudes y creencias vividas previamente por otros para comprender cómo alguien podría haber pensado sobre determinada situación.
- *Conexión afectiva*: entendimiento de cómo las experiencias, situaciones o acciones vividas por determinada figura histórica puede haber sido influenciada por su respuesta afectiva basado en una conexión con experiencias propias de vida similares pero distintas.

Sin estos tres esfuerzos, no podría hablarse de empatía histórica, señalan los autores:

We believe that a deeper and more holistic understanding of the past can result from the concurrent use of all three of these aspects. Further, we contend that any attempt at “historical empathy” must include historical contextualization, perspective taking, and affective connection. Historical inquiry not encompassing all three of these aspects may be accurately described as

“historical perspective taking” or “affective connection to history,” but cannot be called “historical empathy.” (Endacott & Brooks, 2013, pp.43-44).

De este modo la empatía histórica contribuye a una mayor comprensión del contexto, desarrollando habilidades y disposiciones más amplias que afectan a la vida del estudiante en su totalidad y no solo en el ámbito académico. Endacott y Brooks insisten en la necesidad de la conexión afectiva para el empleo de la empatía histórica, ya que provoca que los estudiantes perciban a las figuras históricas como seres humanos, que se enfrentan a unas experiencias determinadas que el propio alumnado puede haber vivido en persona, conectándose de este modo con ideas, creencias y decisiones históricas que en principio pueden parecer demasiado complejas y/o ajenas. Por lo tanto, es necesaria la existencia de una comprensión contextual que venga acompañada de un compromiso intelectual para aumentar la comprensión histórica. Si, además, se consigue que los estudiantes establezcan paralelismos entre los acontecimientos históricos y los eventos de la actualidad, podrían observar ambos como análogos comprendiendo mejor el mundo actual (Brooks, 2011). En este sentido, Carril y Sánchez (2015) manifiestan que el aprendizaje de los contenidos históricos vinculados a estrategias de comprensión y memorización guarda una escasa relación con las habilidades empáticas del alumnado. Por lo tanto, debe utilizarse una empatía que reúna una parte afectiva al mismo tiempo que una cognitiva para poder adoptar la perspectiva del otro. También Dulberg (2002) indica que lo cognitivo y lo afectivo intervienen en la construcción del conocimiento y las perspectivas históricas, siendo el papel de los docentes tender un puente para ayudar a los estudiantes a llegar al pasado empezando por lo personal. De otro modo la enseñanza de la historia dependería de la memorización y el recuerdo en vez de en la indagación.

El ejercicio de ponerse en el lugar de otras personas del pasado, con parámetros culturales y valores distintos se ha relacionado con el desarrollo de actitudes interculturales positivas necesarias para la convivencia en una sociedad democrática. English (2016) alude al fomento de las competencias sociales de los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con la empatía y la imaginación, para lograr una comprensión intercultural en aulas con diversidad cultural, lingüística y religiosa. Barton y Levstik, en este sentido, afirman que “recognizing our own and others’ perspectives is indispensable for public deliberation in a pluralist democracy” (2004, p. 224). La empatía histórica puede usarse para resolver problemas históricos y crear un entendimiento mutuo entre sociedades, desarrollando una actitud diferente hacia el “otro” (Alpargu, Sahin & Yazici, 2009). De hecho, Gelhbach (2004) ha demostrado la existencia de una correlación positiva entre la capacidad para adoptar otra perspectiva y las habilidades en la resolución de conflictos.

En palabras de Dulberg:

Thus, developing perspective-taking and empathy has multiple purposes: to enable children to better understand the history they learn in school, and to develop their capacity to think critically and participate in a pluralistic and democratic society. The value of this study lies in the overarching importance of learning to see another's point of view in understanding the past as well as in dwelling in the present, and in coming to terms with our shared and diverse humanity (Dulberg, 2002, p. 45).

#### **1.2.4. Contextualización Histórica y Empatía Histórica**

Como se indicaba con anterioridad, para un correcto uso de la empatía histórica se hace necesario conocer cómo las personas del pasado pensaban, sentían y se comportaban, teniendo en cuenta sus valores y parámetros culturales, que en algunos casos son opuestos a los del presente. El único camino para llegar al imaginario de las personas del pasado es el conocimiento profundo del contexto histórico de la época mediante la consulta a fuentes primarias y secundarias. De otra manera el análisis histórico puede caer en lo que Wineburg (2001) denomina “presentismo”, al observar el pasado con los ojos del presente. Seixas (2017), señala en el mismo sentido que la toma de perspectiva no es una acción separada de la consulta de las fuentes históricas. El autor aboga por la confrontación entre el pasado y el presente a partir del uso de fuentes históricas, ya que de otro modo el análisis “becomes an imaginative imposition of students’ present-day sensibilities on an imaginary past (p. 601). También autores como Colby (2008), Levesque (2008) y Prats (2010) recomiendan modelos de enseñanza basados en procesos de investigación histórica como la realización de preguntas, el examen de fuentes primarias y secundarias, la reconstrucción de historias y la construcción de textos históricos. La investigación histórica no incluye solo la cronología de los hechos, requiere también ponerse en el lugar de las personas del pasado mediante el uso de fuentes para recrear el contexto social y político de cada época. Sen y Wei (2010) afirman que el uso de fuentes históricas que abarcan distintas perspectivas permite a los estudiantes imaginar el pasado y empatizar con él.

Yeager y Foster (2001) indican que la empatía histórica no debe basarse solo en la imaginación, por encima de la identificación y de la simpatía, sino que debe seguir

cuatro fases con el fin de que la historia “cobre vida” para los estudiantes y les permita pensar críticamente sobre el pasado:

1. Análisis de la acción humana en un evento histórico.
2. Comprensión del contexto histórico y de la cronología.
3. Análisis de las interpretaciones y evidencias históricas.
4. Construcción de un marco narrativo.

Tras otro estudio con alumnado de 16 y 17 años sobre la temática “¿Por qué el presidente Truman lanzó la bomba atómica?” divididos en dos grupos, uno usando el libro de texto y el otro utilizando fuentes históricas, Yeager et al. (1998) afirman que los estudiantes que utilizan más fuentes construyen narrativas más significativas sobre los hechos incorporando sus propias perspectivas. El acceso a las fuentes históricas sería básico para el desarrollo de la empatía histórica, algo que también confirma Kohlmeier (2006), añadiendo la discusión grupal a la interpretación de documentos históricos.

Las investigaciones recientes sobre el uso de fuentes por parte del alumnado se han centrado sobre todo en el ámbito de la Educación Secundaria. Entre los problemas percibidos debe señalarse la preferencia de los estudiantes por el uso de fuentes secundarias, por tener más datos y hechos (McArthur, Halvorsen, & Aponte-Martínez, 2016) y la influencia de los medios de comunicación que simplifican demasiado las percepciones populares del pasado (Nygren & Johnsrud, 2018). Virta y Kouki (2014) examinaron la comprensión histórica de 96 estudiantes de secundaria, mediante indicadores asociados a la contextualización histórica, la toma de perspectiva y la conexión afectiva en relación con el tema de menores finlandeses que fueron enviados a Suecia en la II Guerra Mundial. Las autoras señalan que, aunque todos los indicadores

se manifestaron de un modo u otro en los ensayos de los estudiantes, la contextualización histórica fue a veces superficial, manejándose mejor la toma de perspectiva, relacionada con la dimensión afectiva del tema. Para que la contextualización histórica sea más profunda se requiere el conocimiento del contexto en el que actuaron esas personas, con el fin de no juzgarlas de acuerdo con supuestos actuales.

Sin duda, el ejercicio de contextualizar correctamente en el pasado los hechos requiere de gran cantidad de conocimientos previos y reflexión si se quiere evitar el presentismo. Huijgen et al. (2018), tras su estudio con 131 estudiantes de Educación Secundaria señalan que la capacidad de contextualización histórica se puede mejorar mediante 1) la concienciación sobre las consecuencias de una perspectiva orientada al presente al examinar el pasado; 2) la mejora de la reconstrucción del contexto histórico; 3) la mejora del uso del contexto para explicar fenómenos históricos; y 4) la mejora de la empatía histórica. En este sentido, Ohn (2009) considera fundamental exponer a los maestros en formación al proceso de desarrollo del conocimiento sobre el pasado para que puedan ayudar a su alumnado a indagar, cuestionar e interpretar documentos.

### **1.2.5. Empatía histórica y tipos de actividades**

El primero en establecer una tipología de ejercicios relacionados con la empatía histórica fue Shemilt (1984). Establece dos categorías básicas, Actividades Descriptivas y Actividades Explicativas:

- Actividades Descriptivas: Destinadas a la proyección de uno mismo en el pasado o la reconstrucción imaginativa de una situación en el pasado (ej.,

biografías, dramas, ejercicios proyectivos, recreaciones, y reconstrucciones imaginativas).

- Actividades Explicativas: Presuponen abandonar la perspectiva del presente con el objeto de comprender el pasado contextualizado históricamente para poder explicarlo (ej., juegos y simulaciones, toma de decisiones, actividades de relación de cultura y economía, recreaciones experimentales, confirmación de expectativas, dilemas empáticos y contrastes entre el pasado y el presente).

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

Brooks, 2008) relaciona los problemas de toma de perspectiva histórica con una formación deficiente anterior, centrada principalmente en los detalles de lo que las personas hicieron y no en cómo lo hicieron o en cómo pensaron hacerlo.

Foster y Yeager (1998) consideran que todo ejercicio de empatía histórica debería tener cuatro fases interrelacionadas:

1. Una introducción que justifique el acercamiento a un hecho histórico requiere del análisis de la acción humana.
2. Investigación sobre el contexto histórico y la cronología.
3. Análisis de la evidencia histórica.
4. Uso de la evidencia para extraer conclusiones históricas y construir una perspectiva del pasado.

Por su parte, Endacott y Brooks (2013) establecen cuatro fases en la realización de actividades de empatía histórica:

1. Fase introductoria para presentar la situación y los personajes históricos.
2. Fase de investigación sobre fuentes primarias y secundarias para desarrollar una comprensión profunda del contexto histórico, la perspectiva histórica y las consideraciones afectivas relacionadas.
3. Fase de exhibición, en la que los estudiantes muestran la comprensión desarrollada.
4. Fase de reflexión, en la que se invita a los estudiantes a hacer conexiones pasado-presente y se comprueban los posibles cambios de punto de vista.

Aunque se señaló anteriormente que las actividades de tipo descriptivo establecidas por Shemilt presentan varios problemas, pueden utilizarse para desarrollar competencias asociadas al pensamiento histórico. Trepát (1995, p. 303) las define a modo de reconstrucción imaginativa por parte del alumnado, que debe proyectarse personalmente en el pasado y su contexto. Aunque el autor también señala la necesidad del empleo de un tiempo y modo de enseñanza distintos a los marcados por el currículo, considera que la realización de este tipo de actividades puede ser muy eficaz. Una correcta actividad descriptiva asociada a la empatía histórica debe contemplar la dimensión temporal, la correcta contextualización histórica mediante el uso de fuentes históricas, primarias y secundarias, y la estructura narrativa que pueda conectarse con la explicación histórica. Cuando los estudiantes contemplan una acción realizada por agentes históricos pasados y presentes se crea una oportunidad para ampliar la base común de comprensión entre el pasado y presente, permitiendo al alumnado descubrir nuevas formas de actuar y de estar en el mundo (Retz, 2015). También ha sido puesto de manifiesto el papel que juega en los ejercicios de tipo empático la imaginación, el sentimiento presente frente a cómo se sintieron en el pasado, el dilema del posible fomento de la identificación y conexión emocional con figuras pasadas y la relación entre la empatía y el juicio moral (Cunningham, 2009). La empatía histórica es más un resultado de otros logros relacionados con las competencias históricas que un fin en sí misma, ya que sustenta el uso de la evidencia, influye en la evaluación de la motivación, utiliza la causalidad y permite referirse al pasado de un modo más auténtico y matizado (Kitson, Husbands & Steward, 2011).

De este modo, cobra importancia la elaboración, a modo de actividad, de relatos históricos. Rüssen (1997) considera que mediante la narración de historias los estudiantes conectan su propia identidad en una dimensión temporal en relación con

otras, lo que conduce a una adquisición de perspectivas de futuro. Los relatos históricos son la representación del pensamiento histórico del alumnado y promueven el análisis y la comprensión de los hechos y procesos tanto históricos como actuales (Grau, 2015). Para que su uso fomente el pensamiento histórico deben tenerse en cuenta la lectura de fuentes primarias, pautas de escritura enfocadas a perspectivas históricas y pautas escritas para la síntesis de los principales problemas (Monte-Sano, 2015). Los ejercicios empáticos de tipo descriptivo que recrean un contexto histórico determinado no solo permiten la aplicación de contenidos aprehendidos y desarrollan la imaginación histórica, sino que también ejercitan el uso de la lengua escrita (Cuesta, 2008), contribuyendo al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística<sup>4</sup>.

Algunos estudios recientes afirman que la realización por parte del alumnado de ejercicios de empatía histórica, adoptando el propio rol de los agentes históricos, puede conducir a la presencia de problemas en cuanto a una correcta contextualización. Brooks (2008), analizó distintas tareas escritas sobre empatía histórica, unas en primera persona desde la perspectiva de un agente histórico y otras en tercera persona sobre la perspectiva de agentes históricos. Su estudio sugiere que las actividades escritas en primera persona tienen más posibilidades de incluir el pensamiento inferencial y

---

<sup>4</sup>En relación con el uso y fomento de esta competencia entre los docentes, existen estudios que señalan que aún hoy numerosos educadores siguen proponiendo actividades basadas en la lectura y copiado de respuestas, jugando un papel pasivo el alumnado al repetir meramente la información leída (Guevara et al, 2005). Los propios profesores otorgan más valor a las competencias docentes para desarrollar en el alumnado competencias básicas en lengua, matemáticas y ciencia, señalando la predominancia de la primera, pero no advirtiendo su contribución en la adquisición y desarrollo del resto de competencias (Juanas, Ezquerro, Martín & Pesquero, 2012). En el mismo sentido, consideran que su orientación en cuanto a las competencias básicas ha sido baja, estableciendo una relación directa en muchos casos entre las mismas y las distintas áreas (Ramírez, 2011). Por otro lado, se han realizado investigaciones que indican que la Competencia en Comunicación no se trabaja suficientemente o se hace de manera poco eficiente en la formación de docentes de Educación Primaria (Domingo, Gallego, García & Rodríguez, 2010). Se hace necesario por lo tanto incidir en el desarrollo de esta competencia en los futuros maestros y maestras al mismo tiempo que se establece su relación ineludible con el resto de las áreas y competencias clave. Uno de los estudios de esta tesis indaga sobre la contribución de las actividades descriptivas de empatía histórica al desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística.

contribuir a la consideración empática, pero sólo en la medida en la que se tengan en cuenta las pruebas históricas. Con respecto a las actividades escritas en tercera persona, la autora señala que presentan una mayor exactitud histórica, aunque menos propensión a la realización de inferencias. Una investigación llevada a cabo en Holanda con estudiantes de secundaria también confirma que las actividades escritas en primera persona utilizando la empatía histórica muestran más presentismo y juicios morales sobre el pasado que las que se realizan en tercera persona (De Leur et al., 2017). No obstante, Volk (2012, 2013) ha obtenido resultados positivos en la implementación del proyecto “Avatar” en un curso de Historia latinoamericana (Chile, Argentina, Brasil y Uruguay) desde finales de los años 60 del siglo XX hasta el presente. El proyecto no se basaba ni en un juego de rol ni en la recreación de figuras históricas mediante la conversión “en”. Los estudiantes tuvieron que crear avatares que vivieran en el contexto de América latina durante cuarenta años, lo que implicaba investigar y considerar los contextos democráticos, las dictaduras y las guerras. Para ello se necesitaba una investigación profunda del período a partir de fuentes primarias y secundarias. Al escribir sus propios testimonios desde la perspectiva de sus avatares, algunos estudiantes consideraron que escribir una carta o narrativa a modo de fuente primaria conllevaba más responsabilidad que leer o analizar una auténtica. Yuste (2016) también afirma que el empleo de estrategias para el desarrollo de la empatía histórica de tipo interactivo como el role-play y la discusión ayudan a ponerse en la posición de otro, incorporando puntos de vista ajenos.

### **1.2.6. ¿La Empatía histórica puede modificar actitudes hacia culturas pasadas y/o presentes? Algunas experiencias.**

Barton y Levstik (2004) aluden al componente subjetivo de la empatía histórica como *care*, definido como una actitud y/o sentimiento que uno puede tener hacia los otros del pasado y sus situaciones, estableciendo cuatro tipos de relaciones:

- *Care about*: preocupación por las personas y los hechos, al considerar que unos son más interesantes que otros.
- *Care that*: reacciones personales o emocionales hacia los eventos del pasado.
- *Care for*: deseo de ayudar a las víctimas de la injusticia pasada.
- *Care to*: acción en el presente, implicando la ayuda a otras personas.

Los ejercicios de empatía histórica pueden ayudar a establecer conexiones entre el pasado y el presente mediante la comprensión de distintos contextos y parámetros culturales. Endacott y Brooks (2013) señalan que la empatía histórica puede fomentar el deseo de prevenir errores pasados en el presente en circunstancias similares, desarrollando una conciencia de las necesidades actuales y de las posibles respuestas, entendiendo mejor el mundo actual. Los estudiantes deben poder encontrar una conexión afectiva entre las experiencias vividas por las personas del pasado y las experiencias similares propias. Si la empatía histórica no se enfoca desde la propia experiencia, se corre el riesgo de caer en lo que Endacott y Brooks denominan “deriva egoísta”. No obstante, si se da una identificación solo afectiva con personajes que vivieron situaciones trágicas, se puede acabar proyectando los sentimientos propios sobre los ajenos, lo que implica simpatizar y no empatizar. Brooks (2011) afirma que cuidar del contenido histórico contribuye a moldear las creencias y el comportamiento

del presente, aunque un uso incorrecto puede llevar a suponer que los humanos piensan y actúan igual en todos los momentos independientemente del contexto.

Por otro lado, la enseñanza de la historia debe incluir enfoques “problemáticos” o injustos sobre el pasado y proporcionar al alumnado instrumentos que les permitan tratar cuestiones humanas controvertidas y delicadas. Con relación a esto, Virta y Kouki (2014) señalan que la empatía histórica contextualizada, la toma de perspectiva y la multiperspectividad no deberían conducir a un relativismo neutral y a la aceptación de todas las perspectivas cuando se trata de injusticias. En cuanto al tratamiento de eventos traumáticos, Gubkin (2015) considera que la comprensión empática (simplemente mediante el elemento afectivo) puede no ser la mejor herramienta pedagógica y aboga por su sustitución y el empleo de lo que llama “testimonio comprometido”. Este último implicaría la enseñanza del contexto histórico, la presentación de múltiples posiciones para analizar problemas complejos, explicitar las representaciones e incorporar las emociones como una fuente de conocimiento.

Algunas experiencias demuestran la importancia de la empatía histórica a la hora de entender culturas ajenas o pasadas e incluso pensar históricamente situaciones de identidades en conflicto. Sáiz (2013), a través de una práctica situada en la España medieval, señala que la recreación de la participación en la conquista cristiana como una experiencia de migración histórica en la que algunos estudiantes son hijos de inmigrantes puede servir para introducir posibles contenidos sobre las causas de las migraciones. La experiencia llevada a cabo por Burgard y Boucher (2016), durante un viaje de estudios a sitios históricos del Underground Rail Road vinculados a la segregación racial en Estados Unidos, mostró un pasado incómodo pero necesario a la hora de evitar actitudes racistas en el presente. En otro caso, el objetivo de la

experiencia es el contacto con el pasado multicultural como un tipo nuevo de contacto intergrupar. El programa descrito por Stefaniak y Bilewicz (2015) familiarizaba a estudiantes polacos con el patrimonio histórico judío en los sitios en los que residían. Los estudiantes transformaron sus actitudes, manifestando un mayor conocimiento de la historia judía y la historia local, una mayor inclusión de los judíos con actitudes más positivas hacia ellos e incluso un aumento de la percepción de igualdad con respecto a otros grupos ajenos. En Colombia, con el objeto de introducir en las aulas la pluralidad y la valoración de la diferencia, se ha implementado el uso de testimonios primarios y secundarios de víctimas de la guerra (Londoño & Carvajal, 2016). Los resultados evidencian que no solo se llega a comprender el sufrimiento de las víctimas, sino que también el alumnado adquiere contenidos sobre la configuración del conflicto, sus actores y territorios, y las causas y consecuencias de este. Recientemente, un estudio de caso llevado a cabo en un museo de La Haya con estudiantes de Educación Secundaria Superior confirma una mayor relación con las personas del pasado tras una sesión de aprendizaje sobre la vida de los niños durante la II Guerra Mundial (Savenije & Bruijn, 2017).

Estas experiencias indican que la empatía histórica es básica para la educación en una ciudadanía democrática, permitiendo comprender las motivaciones, los pensamientos y los sentimientos de otras personas en el pasado, lo que tiene implicaciones para las acciones del presente.



## **CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se describe la investigación previa de la surge la presente tesis doctoral, aludiendo al origen de la idea inicial, los detalles de la metodología empleada y los resultados de la misma.

### **2.1. Origen de la idea de investigación: las similitudes entre los refugiados actuales y los exiliados españoles de la Guerra Civil.**

Esta investigación tiene su origen en el año 2015. Como se ha indicado en apartados anteriores, en ese año Europa tuvo que hacer frente a la mayor crisis de movilidad de refugiados desde la II Guerra Mundial. Según datos de ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), desde enero hasta principios de diciembre de 2015 habían llegado a las costas europeas 911.000 refugiados e inmigrantes, de los que un 75% procedían de Siria, Afganistán e Irak (Splinder, 2015). Se calculó que en torno a 3550 personas habían perdido la vida durante el viaje. La Comisión Europea (2017), informó asimismo de una subida histórica en las solicitudes de asilo, contabilizándose la cifra de 1.321.600 para todo el año 2015. En esas fechas, los medios de comunicación reflejaban no sólo las carencias de las personas refugiadas, sino que también se hacían eco de la intolerancia surgida en algunos colectivos ante la llegada de aquellas: incendios en centros de refugiados, linchamientos en algunas localidades e incremento del control sobre las fronteras son sólo algunos de los titulares que acabaron haciéndose habituales en la prensa.



Figura 5. Titulares de noticias publicadas durante finales de 2015 y principios de 2016.  
(Fuente: elaboración propia)

En septiembre y octubre de ese año, durante nuestra práctica docente en la Universidad de Oviedo con estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria, pudimos constatar algunas actitudes negativas del alumnado hacia los refugiados que copaban las portadas de los medios de comunicación. Las imágenes que estos últimos compartían no eran diferentes a las que reflejaban el drama de los desplazados a causa de otros conflictos bélicos en el siglo XX, incluyendo la Guerra Civil Española acontecida entre los años 1936 y 1939. Aunque median 76 años de distancia entre la fotografía de la niña refugiada de Matic Zorman, incluida en un apartado anterior, y la de la niña de la Guerra Civil capturada por Robert Capa, ambas transmiten la desesperanza, el cansancio y el miedo provocados por las guerras.



Figura 6. Niña durante la evacuación de Barcelona en enero de 1939 (Fotografía: Robert Capa)

Los españoles ya habían conocido, no hacía tanto, las evacuaciones, las salidas apresuradas y la llegada en muchos casos a campos de refugiados de países vecinos. Si bien ya había habido desplazamientos de personas durante el transcurso de la guerra, como es el caso de menores evacuados hacia la URSS y otros países europeos, el exilio masivo coincide con la caída de Barcelona en enero de 1939. Entre las motivaciones de los desplazados estaban las políticas, las ideológicas y el miedo al hambre y a las represalias. Se calcula que más de 440.000 personas cruzaron la frontera a Francia (Vilar, 2007), el país con más impacto del exilio español. Las cifras superaron las expectativas del gobierno francés, teniendo este que recurrir a la creación de

campamentos improvisados para los españoles, generalmente con condiciones higiénico-sanitarias deplorables.



Figura 7. “Reporting Europe’s Refugee Crisis”, de Sergey Ponomarev (World Press Photo 2016)



Figura 8. Exiliados de la Guerra Civil esperando el paso a Francia en 1939 (Getty Images)



Figura 9. Campamento de refugiados de Grande-Synthe (Fotografía: Jordi Oliver)



Figura 10. Campamento de refugiados de Argelers, Francia, en 1939 (Fotografía: Alamy)



Figura 11. “In the same boat”, de Francesco Zizola (World Press Photo 2016)



Figura 12. Barco cargado con niños españoles llegando al puerto francés de La Rochelle en 1937 (Imagno/Getty Images)

Si en la actualidad la llegada de refugiados ha implicado en algunos casos la aparición y difusión de sentimientos y actitudes xenófobas en países europeos, la llegada de los exiliados españoles a Francia no tuvo consecuencias muy distintas, siendo percibidos en ocasiones como *êtres repoussants, malpropres, fuyards, déserteurs et des indésirables* (Salgas, 1991). Los españoles también habíamos sido “los otros”. Actitudes diferentes, al menos por parte de las autoridades gubernamentales bajo el mando de Lázaro Cárdenas, se encontraron los españoles en México, país que fue el refugio del exilio intelectual, con una política de tolerancia y apertura. Se podría insistir mucho más en las similitudes entre el caso actual y el pasado, pero no es el objetivo del presente trabajo. Los desplazamientos masivos de personas por causas bélicas son parte del presente y, habida cuenta del número creciente de refugiados e inmigrantes, seguirán siendo parte del futuro, por lo que es necesario entenderlos en su contexto y sobre todo humanizarlos.

La idea de traer el pasado al presente mezclando imágenes de distintas épocas fue aprovechada por Sebastian Maharg en 2014 mediante la fusión de imágenes tomadas en Madrid durante la Guerra Civil y vistas actuales de Street View de Google Maps.



Figura 13. Calle Montera, 1937-2014 (Sebastian Maharg)



Figura 14. Gran Vía, 1937-2014 (Sebastian Maharg, sobre fotografía original de Juan Pando)

Esa fusión entre pasado y presente está en la base de la investigación. Ya se ha aludido a distintos estudios que abordan la utilización por parte del alumnado de fuentes, tanto primarias como secundarias, y de la empatía histórica. El objetivo de su

uso es el de alcanzar un aprendizaje competencial en historia incluyendo la explicación de los hechos del pasado, la utilización de pruebas históricas y la comprensión de la lógica del conocimiento histórico (Domínguez, 2015). De igual modo, también han sido reconocidas las ventajas de la utilización de la Historia Comparada como estrategia didáctica (Pagès, 2005-2006). Su uso permite el fomento del interés por la propia identidad y enfocar la mirada sobre diferentes culturas, reforzando el conocimiento de la historia propia. Es un recurso de enorme utilidad ya que posibilita la comparación de acontecimientos, procesos o períodos históricos acaecidos en sociedades distintas, pero con algunos nexos comunes, por lo que ha sido empleado generalmente a la hora de involucrar a estudiantes extranjeros y autóctonos con una historia desconocida en muchos casos, estableciendo semejanzas y diferencias. La formación de docentes de Ciencias Sociales tiene que incluir necesariamente la perspectiva pasado-presente, yendo de uno a otro sin distinción, para poder proyectarse en el futuro. Los estudiantes deben entender que son sujetos históricos, que van a encontrarse con situaciones y acontecimientos con nexos y/o similitudes previas y que solo ellos pueden ejercer como agentes de cambio. En este sentido, y debido a nuestra formación anterior en el ámbito de la Historia, se consideró que el acercamiento por parte del alumnado de Grado a la figura de los exiliados de la Guerra Civil Española podía ayudar a entender mejor las situaciones que viven miles de desplazados por motivos bélicos en la actualidad.

## **2.2. ¿Puede contribuir una práctica de empatía histórica al aumento de actitudes tolerantes hacia los refugiados en futuros docentes?**

### **Resultados de la primera investigación**

Los objetivos de la investigación llevada a cabo en el curso académico 2015-2016 se dirigían a comprobar si la realización de un ejercicio de empatía histórica sobre los exiliados de la Guerra Civil podía contribuir al desarrollo de actitudes tolerantes hacia los refugiados en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria, teniendo en cuenta el factor género como variable independiente, y por otro lado constatar la influencia de los medios de comunicación en las actitudes de los mismos estudiantes hacia la figura de los refugiados y si esta influencia se modificaba o no tras la práctica (San Pedro & López, 2016; 2017).

En la investigación participaron 79 estudiantes del tercer curso del Grado en el contexto de la asignatura “Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales”. La experiencia se llevó a cabo durante cuatro sesiones en los meses de noviembre y diciembre del curso 2015-2016. Debe indicarse, no obstante, la influencia de los atentados de París y Kabul en la implementación de la intervención. En la primera sesión se solicitó a los estudiantes que buscasen en internet una o dos noticias relacionadas con los refugiados sirios, indicando su procedencia y los motivos de la elección, para comprobar la posible existencia de sesgos en la misma. A continuación, tras detallar los objetivos del estudio y garantizar el anonimato en las respuestas, se pidió al alumnado que cubriese el cuestionario. Durante la siguiente sesión se trabajó con fuentes primarias y secundarias, relativas tanto a los refugiados sirios como a los exiliados de la Guerra Civil Española, accesibles en internet (testimonios de refugiados y exiliados, documentales y webs de interés) mediante su visionado, lectura y posterior

debate. Como práctica evaluable relacionada, los estudiantes realizaron en las siguientes dos sesiones una composición individual que simulaba una carta escrita por un exiliado de la Guerra Civil, utilizando los procedimientos de la empatía histórica y el uso de fuentes primarias y secundarias. La estructura de esta se basaba en un guion pautado proporcionado por el profesorado de la asignatura.

Para el diseño de la práctica se tuvo en cuenta, desde la psicología, los modelos de empatía integradores de Davis (1980, 1983) y Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008), y el de empatía social de Segal (2011). Desde la didáctica de la historia, se tuvo en cuenta la presencia de los tres esfuerzos de Endacott y Brooks (2013). El alumnado debía adoptar el rol de una persona (niña, niño, mujer u hombre) que durante o tras la Guerra Civil se ve avocada al exilio, de manera similar al proyecto avatar de Volk (2012, 2013), justificando históricamente su motivación. Se incluían asimismo como aspectos obligatorios para tener en cuenta las vicisitudes acaecidas durante el viaje al país de destino y la situación que se encontraban los exiliados a la llegada al mismo, ambos basados en referencias históricas contrastables. El guion era similar a la propuesta de relato histórico de Grau (2015): título, situación inicial, desarrollo y situación final. La estructura de la práctica puede verse en el anexo 1.

En cuanto al instrumento de medida se utilizó un cuestionario de elaboración personal (PREFSIR-1) formado por tres bloques de preguntas. El bloque A, llamado “Actitudes”, estaba formado por 31 variables asociadas a la percepción que los estudiantes podían tener de los refugiados sirios y su situación en cuanto a cuestiones de tipo afectivo, religioso, económico-laboral, social y político. Los ítems se respondían en una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo con las cuestiones presentadas.

Se agruparon los ítems del Bloque A sobre “Actitudes” en cinco dimensiones a las que se denominó “Afectiva”, “Religión”, “Económico-laboral”, “Social” y “Política de Inmigración”. La dimensión “Afectiva” medía las actitudes de los estudiantes hacia los refugiados desde el punto de vista de las relaciones personales. Un ejemplo de ítem en esta dimensión sería la afirmación “A2. No me importaría tener a refugiados sirios como alumnos”. La dimensión “Religión” trataba de conocer el grado de aceptación del alumnado en cuanto a la religión musulmana, y si existía una tendencia que vinculara el terrorismo con la religión. No hay que olvidar que en 2015 la llegada de refugiados de Siria, Afganistán e Irak fue asociada con el Islam. Un ítem incluido en la misma es el “A7. La acogida de refugiados en Europa va a provocar un crecimiento de la religión islámica en España”. Bajo la dimensión “Económico-laboral” se recogen una serie de ítems relacionados con los posibles escenarios que pueden aparecer tras la llegada de los refugiados en el plano del mercado laboral y en el contexto de la crisis económica. Hay que relacionar esta dimensión con el concepto de amenaza real percibida tratado con anterioridad. Como ejemplo de ítem podemos resaltar la aseveración “A15. La acogida de refugiados sirios puede ser muy positiva para el mercado de trabajo laboral”. La dimensión “Social” medía las percepciones del alumnado en cuanto al posible futuro nivel de integración de los refugiados desde el punto de vista social y cultural. Esta dimensión está relacionada con el concepto de amenaza simbólica. Entre los ítems que la componen, se incluye la afirmación “A22. La acogida de refugiados sirios no va a perjudicar los derechos de las mujeres europeas y/o españolas”. La última dimensión, “Política de Inmigración”, agrupaba distintas variables referentes a las creencias de los estudiantes con respecto a cuál debería ser el papel de los diferentes países en cuanto a las políticas de acogida de refugiados. Como ejemplo de ítem podemos señalar la afirmación “A31. Europa y España tienen como deber hacerse cargo de aquellas

personas que huyen de la guerra en sus países”. Los enunciados negativos se codificaron de manera inversa y luego se promediaron con los positivos. Así, los valores altos en la escala indican actitudes más positivas ante los refugiados. El cuestionario puede verse en el anexo 2.

El Bloque B, llamado “Medios de Comunicación”, recogía seis variables que medían la procedencia de la información que poseen los estudiantes acerca de los refugiados sirios y su respectiva frecuencia. En cuanto a los medios de comunicación se tuvieron en cuenta la televisión, la prensa, webs de Internet, *Youtube*, y redes sociales como *Twitter* y *Facebook*. También se usó en este caso una escala Likert de 1 a 5 siendo 1 nada y 5 mucho para conocer la percepción personal del tiempo de uso de los medios para informarse.

Por último, el Bloque C estaba formado por preguntas sociales y personales en cuanto a edad, tipo de centro en el que se había estudiado la Educación Secundaria, zona de vivienda y formación y situación laboral de ambos progenitores.

Tras el análisis de los titulares de prensa elegidos por los estudiantes en la primera sesión pudo verse que la mayoría de las noticias elegidas hacían referencia a la situación de los refugiados sirios. Los titulares escogidos, por lo general, aludían al drama de los desplazados por la guerra en Siria, resaltando en este sentido aquellos relacionados con las experiencias traumáticas que vivían durante su migración. No obstante, casi la mitad de los titulares se relacionaban con las diferentes reacciones ante los refugiados dentro y fuera de Europa, siendo las más numerosas aquellas que describían acciones xenófobas e intolerantes. También llamaba la atención que el tercer conjunto de titulares más numeroso aludiese a los vínculos entre los refugiados y el terrorismo. Sin embargo, el grupo menos numeroso de titulares se correspondía con las

noticias que hablaban sobre las causas del conflicto en Siria (9 de 108). En la primera sesión se hizo patente la impresión de los atentados de París sobre los estudiantes.

El análisis de los cuestionarios pre-test y post-test señalaba un ligero aumento en la puntuación de las actitudes de los estudiantes hacia los refugiados tras la realización de la práctica, en ningún caso significativo. En el post-test se decidió añadir una pregunta abierta sobre la existencia de similitudes o diferencias entre la actual situación de los refugiados sirios y la de los exiliados de la Guerra Civil. Muchos fueron capaces de establecer comparaciones entre los campamentos de exiliados de la Guerra Civil Española y los actuales campamentos de refugiados que se observaban en los medios de comunicación, apareciendo una mayor comprensión hacia la figura del refugiado que antes de realizar la práctica. Además de las fuentes proporcionadas por el profesorado, los estudiantes se preocuparon de buscar nuevos testimonios, utilizando en muchos casos fuentes orales de tipo familiar. Asimismo, se constató un descenso de actitudes xenófobas y/o intolerantes al hablar de los refugiados, aunque estas no desaparecieron. Tampoco lo hicieron las alusiones a la crisis económica, aunque estas disminuyeron. No obstante, el elemento diferenciador entre ambas situaciones históricas era la religión y el miedo a posibles atentados terroristas causados por ella.

En cuanto al uso de medios de comunicación como fuente de información sobre la situación de los refugiados, los resultados indicaban una influencia clara de los mismos en cuanto a las actitudes en el pre-test. Los estudiantes que manifestaban tener actitudes más favorables a los refugiados en el cuestionario previo no utilizaban o utilizaban muy poco los medios tenidos en cuenta (televisión, prensa, *Youtube*, Internet, *Twitter* y *Facebook*) como fuente de información para acercarse a la figura de los refugiados. Sin embargo, en los resultados post-test, los medios ya no influían

significativamente en las actitudes, exceptuando el caso de la relación entre el consumo bajo de prensa y la dimensión religión. Entre otras, una de las principales limitaciones del estudio fue la carencia de grupo de control a la hora de llevar a cabo la experiencia, por lo que podría considerarse como un estudio pre-experimental y sometido a amenaza contra la validez interna. Asimismo, la atención prestada al tratamiento en el aula tanto de refugiados como de exiliados de la Guerra Civil fue a todas luces insuficiente. Debido a esto, se decidió seguir con la investigación durante los años siguientes, contando con un grupo control y un grupo experimental y ampliando alguno de los objetivos originales.



## **CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se describe de modo general la metodología empleada. Esta tesis doctoral está formada por cuatro estudios empíricos, por lo que los objetivos, los instrumentos, análisis, participantes, variables y procedimientos específicos de cada estudio serán detallados en su apartado correspondiente.

### **3.1. Objetivos**

El presente estudio continúa la línea de investigación iniciada en 2015 (San Pedro & López, 2016, 2017) con alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. Aunque en cada uno de los estudios incluidos en el apartado empírico se detallarán más los objetivos específicos de cada estudio, los principales objetivos de esta investigación han sido los siguientes:

- Comprobar si la realización de un programa que utiliza la contextualización histórica, el contacto con testimonios primarios, el uso de fuentes y de la empatía histórica, vinculando la situación de los exiliados de la Guerra Civil Española con los actuales refugiados, puede contribuir al desarrollo de actitudes tolerantes hacia la figura de los desplazados en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria y el grado en el que éstas se modifican tras la aplicación del programa.
- Determinar en qué medida el uso y frecuencia de distintos medios de comunicación (TV, Prensa, Webs, Youtube, Twitter y Facebook) influyen en las

puntuaciones de las cinco dimensiones estudiadas relacionadas con las actitudes hacia los refugiados.

- Comprobar si una simple intervención, una charla ofrecida por refugiados, puede repercutir en las actitudes de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria hacia los mismos.
- Demostrar la relación existente entre el empleo de fuentes históricas en actividades empáticas de tipo descriptivo y el mayor desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística.

### **3.2. Instrumentos**

Los instrumentos de medida utilizados han sido, por un lado, el cuestionario PREFSIR-1 y las narrativas de los estudiantes de la práctica sobre empatía histórica y uso de fuentes, descritos en apartado anterior y adjuntos en los anexos 1 y 2. En cuanto al primero, se decidió eliminar uno de los ítems en el estudio número 4, concretamente el ítem “A21. Desde los atentados de París, mi opinión con respecto a los refugiados sirios ha cambiado”, debido a la lejanía temporal del atentado y a que la charla base de la investigación fue llevada a cabo por refugiados colombianos. Por esta misma razón, también fue eliminada del cuestionario la palabra “sirios”. Esta última versión del cuestionario (PREFSIR-18) puede consultarse en el anexo 3.

### **3.3. Análisis estadístico**

Aunque se especificará dentro de cada estudio el análisis estadístico seguido en cada caso concreto, hay que señalar que se han utilizado los programas SPSS 22.0 (IBM, 2013) y el programa G\*Power 3.1, este último para la realización de

estimaciones de la potencia estadística y del tamaño del efecto (Erdfelder et al., 1996; Faul et al., 2007).

### **3.4. Participantes**

Los participantes en la investigación han sido los estudiantes de las asignaturas *Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales* y *Didáctica de las Ciencias Sociales* del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017, y 2018-2019. El número de participantes, así como los distintos criterios de selección, serán establecidos en cada uno de los estudios empíricos.

### **3.5. Variables**

Se han tenido en cuenta como variables independientes los datos personales, sociodemográficos y la frecuencia de uso de los medios de comunicación tenidos en cuenta en el estudio. Como variables dependientes hay que señalar a los ítems de los cuestionarios y a las cinco dimensiones estudiadas: “Actitudes Afectivas”, “Actitudes hacia la religión”, “Actitudes hacia lo Económico-Laboral”, “Actitudes hacia lo Social” y “Actitudes hacia la Política de Inmigración”.

### **3.6. Procedimiento**

El procedimiento fue distinto para cada uno de los cuatro estudios, si bien hay que señalar que se solicitaron los pertinentes permisos del comité de ética de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y teniendo en cuenta la mayoría de edad de los estudiantes, su permiso personal para el uso de los

datos. En cada estudio se detallará el procedimiento particular seguido en cada uno de los casos.

## **CAPÍTULO 4. ESTUDIOS EMPÍRICOS**

Este capítulo está dividido en cuatro apartados que se corresponden con cada uno de los estudios llevados a cabo. En cada uno de ellos se detalla tanto la metodología empleada como los resultados obtenidos.

### **PRIMER ESTUDIO**

El presente estudio continúa una línea de investigación iniciada en 2015 (San Pedro & López, 2017) con alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. El principal objetivo era averiguar si la utilización de ejercicios de empatía histórica, combinados con el uso de fuentes primarias y secundarias sobre acontecimientos del pasado, podía tener repercusión en las actitudes de los estudiantes hacia temas actuales con cierta relación o similitud. Por tanto, se estableció una posible relación entre la situación vivida por los exiliados de la Guerra Civil Española y la de los refugiados en la actualidad. La investigación arrojó resultados positivos en la mejora de la tolerancia hacia la figura de los refugiados entre los estudiantes, aunque la carencia de grupo control lo convirtió en un estudio pre-experimental y sometido a amenaza contra la validez interna. Es por eso por lo que se decidió repetir la experiencia durante el siguiente curso con un grupo control y un grupo experimental, evaluando los resultados de sujeto a sujeto para comprobar si la mejora podía ser significativa.

## **4.1. METODOLOGÍA**

### **4.1.1. Objetivos**

- a) Comprobar si la realización de un programa que utiliza la contextualización histórica, el contacto con testimonios primarios, el uso de fuentes y de la empatía histórica, vinculando la situación de los exiliados de la Guerra Civil Española con los actuales refugiados, puede contribuir al desarrollo de actitudes tolerantes hacia la figura de los desplazados en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria y el grado en el que éstas se modifican tras la aplicación del programa.
- b) Constatar en qué medida el factor sexo influye en las actitudes de los mismos estudiantes hacia la figura de los refugiados.

### **4.1.2. Participantes**

Han participado en este estudio 101 estudiantes del 3º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo (España), 50 de ellos englobados en el grupo control y 51 de ellos en el grupo experimental. En cuanto al sexo, 74 de los estudiantes son mujeres y 27 son varones. Las edades comprenden desde los 18 hasta los 38 años, siendo la media de edad 21,12 ( $DT=3,745$ ).

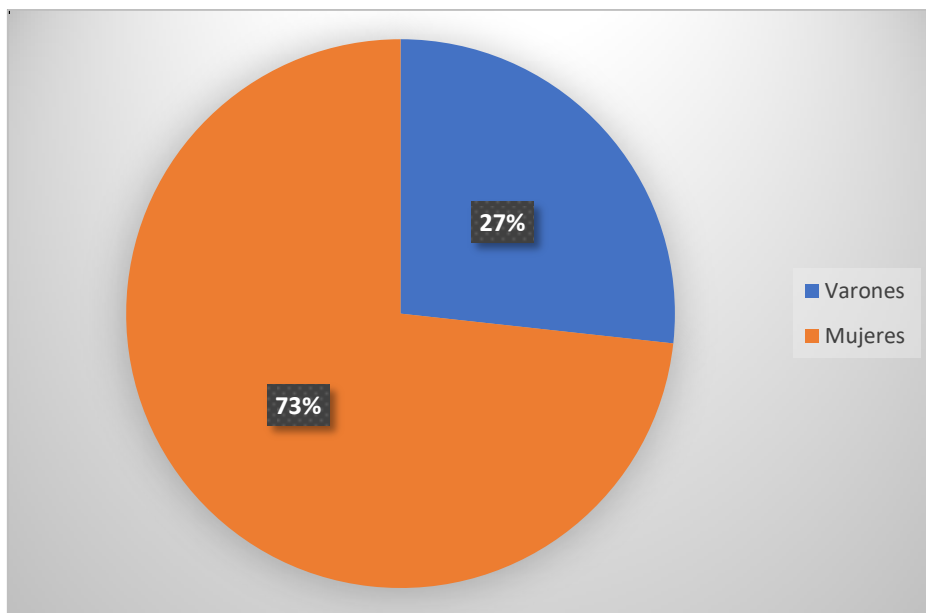


Figura 15. Gráfico de sectores de porcentaje de participantes por sexo

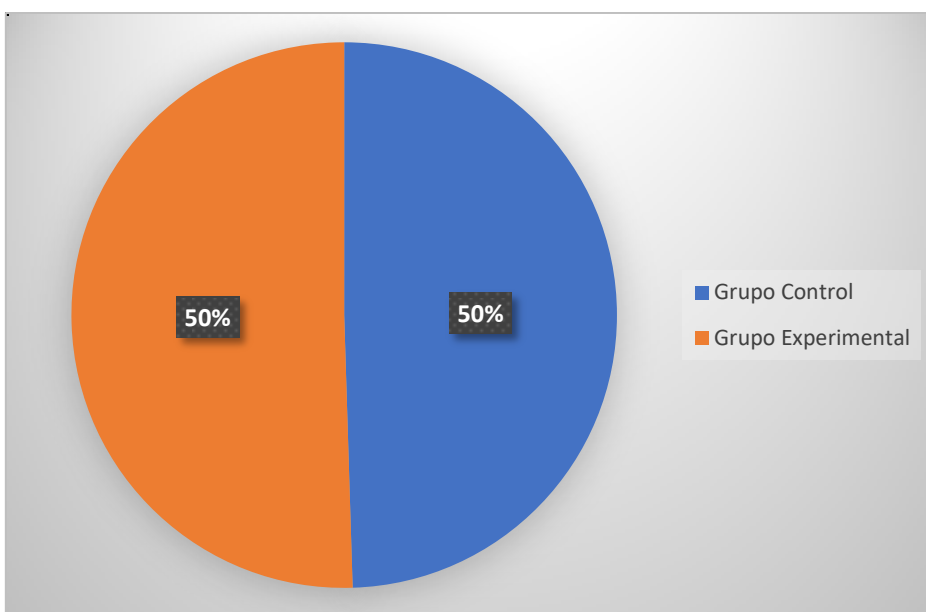


Figura 16. Gráfico de sectores de porcentaje de participantes por grupos

### **4.1.3. Procedimiento**

La intervención e investigación se llevó a cabo con dos grupos-clase concretos y diferentes, utilizándose una muestra por conveniencia, durante los meses de noviembre y diciembre del curso 2016-2017. Para llevar a cabo la investigación, se solicitaron los

pertinentes permisos del comité de ética de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y el permiso personal de los estudiantes participantes para el uso de los datos, habida cuenta de su mayoría de edad. El grupo experimental fue dividido en dos subgrupos durante las sesiones de prácticas, aprovechando el desglose natural del grupo en estas sesiones, excepto en la sesión dedicada a la situación de las personas ubicadas en el campamento de refugiados de Ritsona. Se solicitó a los estudiantes que cubriesen el cuestionario en dos momentos distintos, en la primera sesión antes de la intervención educativa y en la última sesión, después de la misma. Los cuestionarios se entregaron en formato físico de papel y fueron cubiertos con bolígrafo. Todas las sesiones se desarrollaron en el aula de prácticas correspondiente, excepto la segunda que tuvo lugar en el aula de teoría habitual. Todas las sesiones presenciales estuvieron supervisadas por los mismos dos docentes. La práctica final fue evaluada mediante una rúbrica elaborada al efecto para medir la adecuación de cada narrativa al guion de la práctica original proporcionado.

### ***Programa de intervención***

Con respecto al grupo experimental, en la primera sesión, tras detallar los objetivos del estudio y garantizar el anonimato en las respuestas se solicitó a los estudiantes que cubriesen el cuestionario. Para poder realizar el análisis de medidas repetidas se pidió a cada alumno que introdujeran un código personal basado en las iniciales de los nombres de sus padres y los dos últimos números de su teléfono móvil. Durante el resto de la sesión se abordó el asunto de los refugiados mediante un debate entre los docentes y los estudiantes.

En la segunda sesión se proporcionó a los estudiantes testimonios de primera mano sobre la diversidad de los desplazados, sus circunstancias de origen y su situación,

tomando como base el campo de refugiados griego de Ritsona. Hay que señalar que esta fue la única sesión a la que no asistieron todos los estudiantes al ser una sesión teórica sin asistencia obligatoria.

En la tercera sesión el alumnado manejó fuentes primarias y secundarias relativas a los exiliados de la Guerra Civil Española, accesibles en internet (testimonios de exiliados, documentales y webs de interés) a través de su visionado, lectura y posterior debate. Como práctica evaluable relacionada los estudiantes tuvieron que realizar, durante sus horas de trabajo personal no presencial para la asignatura, una composición individual a modo de carta escrita por un exiliado de la Guerra Civil Española, utilizando como procedimientos la empatía histórica y el uso de fuentes primarias y secundarias. El guion de la práctica estaba pautado, teniendo el alumnado que contextualizar históricamente el relato del exiliado. Los estudiantes debían adoptar el rol de una persona que se ve obligada o que toma la decisión de dejar el país en el que vive por causas bélicas. Cada estudiante podía elegir el rol del personaje protagonista (mujer, hombre, niño o niña) y las circunstancias familiares y/o laborales del mismo. Los motivos que impulsaban al personaje a abandonar su país debían estar justificados históricamente, por lo que se hacía necesario aludir a un episodio de la Guerra Civil que provocase que el personaje escogiese la vía del exilio (batalla, avance de la contienda, represión por motivos ideológicos o laborales y motivos económicos, entre otros). También se pautaba detallar las circunstancias al país de acogida elegido por el estudiante, basándose en datos históricos acerca de los países que fueron destino de los exiliados de la Guerra Civil obtenidos durante la tercera sesión o seleccionado de entre otras aportaciones a elección del estudiante. Por último, era necesario aludir al contexto que el personaje encontraba en el país de acogida, explicando además cuál fue su destino en base al país elegido previamente (si se elegía Francia, había que tener en

cuenta el contexto de la II Guerra Mundial y qué les ocurrió a los exiliados españoles en dicho país). La práctica, de más o menos la extensión de un folio, debía ser narrada en primera persona a modo de carta, diario, reflexión, o similar. En anexo, además, debía reflejarse la procedencia de las fuentes históricas utilizadas para la realización de la práctica. Esta narración fue la única actividad en la que los estudiantes tuvieron que revelar su identidad.

Finalmente, en la cuarta y última sesión, los estudiantes entregaron a los docentes sus prácticas, y una vez recopilado todo el material, en una sesión única, cubrieron nuevamente el cuestionario. Todas las sesiones tuvieron una duración de una hora, excepto la sesión dedicada a los refugiados del campamento de Ritsona que tuvo una duración de una hora y media. En todas las sesiones se solicitó al alumnado asistente que cubriesen una hoja de registro con su código personal

Con respecto al grupo control, el alumnado tuvo que cubrir el mismo cuestionario en las mismas fechas que el grupo experimental, sin mediar ningún tipo de intervención ni tratamiento de los refugiados ni exiliados en el aula.

#### **4.1.4. Instrumento**

Como instrumento de medida se ha utilizado el cuestionario de elaboración personal sobre la percepción y actitudes del alumnado hacia los refugiados sirios (PREFSIR-1) formado por tres bloques de preguntas, y que ya se ha demostrado como válido (San Pedro & López, 2017). El bloque A, llamado “Actitudes”, está compuesto por 31 variables asociadas a la percepción que tienen los estudiantes de los refugiados sirios y su situación en cuanto a cuestiones de tipo afectivo, religioso, económico-laboral, social y político. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 1 a 5,

siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones presentadas.

Los ítems del grupo A se han agrupado en cinco dimensiones denominadas “Afectiva”, “Religión”, “Económico-laboral”, “Social” y “Política de Inmigración”. La dimensión “Afectiva” mide las actitudes de los estudiantes hacia los refugiados desde el punto de vista de las relaciones personales. Un ejemplo de ítem en esta dimensión sería la afirmación “A2. No me importaría tener a refugiados sirios como alumnos”. La dimensión “Religión” trata de conocer el grado de aceptación del alumnado en cuanto a las distintas religiones que pueden profesar los refugiados, y si existe una tendencia que vincule el terrorismo con la religión. Un ítem incluido en la misma es el “A7. La acogida de refugiados en Europa va a provocar un crecimiento de la religión islámica en España”. Bajo la dimensión “Económico-laboral” se recogen una serie de ítems relacionados con los posibles escenarios que pueden aparecer tras la llegada de los refugiados en el plano del mercado laboral y en el contexto de la crisis económica. Como ejemplo de ítem podemos resaltar la aseveración “A15. La acogida de refugiados sirios puede ser muy positiva para el mercado de trabajo laboral”. La dimensión “Social” mide las percepciones del alumnado en cuanto al nivel de integración de los refugiados desde el punto de vista social y cultural. Entre los ítems que la componen, se incluye la afirmación “A22. La acogida de refugiados sirios no va a perjudicar los derechos de las mujeres europeas y/o españolas”. La última dimensión, “Política de Inmigración”, agrupa distintas variables referentes a las creencias de los estudiantes con respecto a cuál debería ser el papel de los diferentes países en cuanto a las políticas de acogida de refugiados. Como ejemplo de ítem podemos señalar la afirmación “A31. Europa y España tienen como deber hacerse cargo de aquellas personas que huyen de la guerra en sus países”. Los enunciados negativos se han codificado de manera inversa y

luego se han promediado con los positivos. Así los valores altos en la escala indican actitudes más positivas ante los refugiados.

El bloque B, denominado, “Medios de Comunicación”, incluye seis variables que miden la procedencia de la información que reciben los estudiantes acerca de los refugiados sirios y su respectiva frecuencia, teniendo en cuenta como medios a la televisión, la prensa, webs de internet, *Youtube*, *Twitter* y *Facebook*. Los ítems también se han respondido en una escala Likert de 1 a 5 siendo 1 nada y 5 mucho, para conocer la percepción personal del tiempo de uso de los medios para informarse. Finalmente, el bloque C está formado por preguntas de tipo social y personal en cuanto a edad, tipo de centro en el que se estudió la Educación Obligatoria, zona de vivienda y formación y situación laboral de ambos progenitores.

Los resultados de las variables de los bloques B y C no se han tenido en cuenta para esta investigación.

#### **4.1.5. Análisis estadístico**

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa SPSS 22.0 (IBM, 2013) y el programa G\*Power 3.1, este último para la realización de estimación del tamaño del efecto (Erdfelder et al., 1996; Faul et al., 2007).

Como paso previo a la intervención se realizó un análisis multivariado (MANOVA) utilizando como variables independientes el grupo (experimental, control) y el sexo (masculino, femenino), y como variables dependientes los factores estudiados (“Afectiva”, “Religión”, “Económico-Laboral”, “Social” y “Política de Inmigración”).

Para conocer los resultados después del programa de intervención se realizó un MANOVA de medidas repetidas, contemplando como variables inter-sujeto el grupo (control, experimental) y tiempo (pre, post) y el sexo (hombre, mujer) y los factores estudiados como variables dependientes intra-sujetos.

Se ha efectuado un contraste lineal para establecer cómo cada grupo cambia (o no) a lo largo de la implementación del programa. La  $d$  de Cohen ha sido el estadístico aplicado para calcular el tamaño del efecto y de esta manera proporcionar una estimación del efecto debido al tamaño de las muestras. Se han tenido en cuenta las indicaciones de Cohen (1988), siendo  $d$  = efecto pequeño ( $\geq .15$  y  $< .40$ ), efecto medio ( $\geq .40$  y  $< .75$ ), efecto grande ( $\geq .75$  y  $< 1.10$ ), y efecto muy grande ( $\geq 1.10$  y  $< 1.45$ ).

Para medir el índice de fiabilidad se ha utilizado el estadístico Alfa de Cronbach.

## **RESULTADOS DEL PRIMER ESTUDIO**

Los resultados del cálculo de los valores de distribución de los cinco factores objeto de estudio en los grupos pre-test (control y experimental) muestran una asimetría y una curtosis  $\leq 1.00$ , por tanto presenta una buena distribución muestral. Los resultados del MANOVA ha revelado que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la interacción grupo x sexo (Lambda de Wilks = .952,  $F_{(5, 93)} = .931$ ,  $p > .05$ ). Se puede decir que se parte de grupos homogéneos y que antes de la intervención no mostraron diferencias entre ellos.

El Alfa de Cronbach ha indicado un buen ajuste de fiabilidad, tanto para la totalidad del cuestionario, como en cada uno de los factores, siendo en todos  $\alpha > .700$ .

Una vez finalizado el programa de intervención, en los resultados de la aplicación del estadístico MANOVA de Medidas Repetidas emergió un efecto significativo multivariado para la interacción grupo x tiempo, Lambda de Wilks = .817,  $F_{(5, 93)} = 4.172$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2 = .183$ . Los análisis univariados han mostrado que el grupo experimental al finalizar el programa puntúa más alto que el grupo control en todas las dimensiones estudiadas, presentando diferencias estadísticamente significativas: “Afectiva” [ $F_{(1, 100)} = 4.157$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .041$ ], “Económico-Laboral” [ $F_{(1, 100)} = 13.040$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .119$ ], “Social” [ $F_{(1, 100)} = 13.893$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .125$ ] y “Política de Inmigración” [ $F_{(1, 100)} = 4.543$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .045$ ]. También se ha calculado si aparecen diferencias para la interacción 2x2x2 (grupo – tiempo - sexo) y los resultados indican que no presentan diferencias estadísticamente significativas para este modelo en ningún factor.

El contraste lineal ha mostrado en el grupo experimental un aumento estadísticamente significativo al finalizar la aplicación del programa en “Religión” ( $t = -2.558$ ,  $p < .05$ ) Económico-laboral” ( $t = -4.196$ ,  $p < .001$ ), “Social” ( $t = -4.445$ ,  $p < .001$ ), “Política de Inmigración” ( $t = -3.306$ ,  $p < .005$ ). En el grupo control se observaron disminuciones en todas las variables y concretamente estadísticamente significativa en la variable “Afectiva” ( $t = 2.401$ ,  $p < .05$ ).

Se ha comprobado el tamaño del efecto en el grupo experimental entre el pre y el post-test, siendo el más potente el de la dimensión “Social” ( $d = .64$ ), seguida de la “Económico-laboral” ( $d = .54$ ). Los resultados pueden observarse en la Tabla 2 y Figuras 17 a 22.

Tabla 2. Análisis univariados y análisis de fiabilidad

|         | $\alpha$ | GRUPO CONTROL |      |       |       | GRUPO EXPERIMENTAL |      |      |      | TE     |       |      |       |       |
|---------|----------|---------------|------|-------|-------|--------------------|------|------|------|--------|-------|------|-------|-------|
|         |          | PRE           |      | POST  |       | PRE                |      | POST |      | M      | DT    | d    |       |       |
|         |          | M             | DT   | Asim. | Curt. | M                  | DT   | M.   | DT   |        |       |      | Asim. | Curt. |
| A.Ref.  | .911     |               |      |       |       |                    |      |      |      |        |       |      |       |       |
| Afec.   | .701     | 4.13          | .595 | -.276 | -.924 | 3.98               | .694 | 4.19 | .560 | -1.003 | .910  | 4.24 | .605  | .09   |
| Rel.    | .721     | 3.24          | .782 | -.408 | .375  | 3.23               | .815 | 3.32 | .761 | -.600  | .167  | 3.54 | .637  | .32   |
| Eco.Lab | .717     | 3.38          | .739 | -.245 | .014  | 3.27               | .762 | 3.25 | .658 | -.168  | -.592 | 3.59 | .614  | .54   |
| Social  | .706     | 3.71          | .685 | -.371 | .114  | 3.68               | .701 | 3.52 | .432 | .172   | -.259 | 3.79 | .416  | .64   |
| Pol.Emi | .753     | 3.62          | .732 | -.301 | -.673 | 3.59               | .774 | 3.79 | .718 | -.799  | .752  | 4.06 | .600  | .41   |

Leyenda: M=Media; DT=Desviación Típica; Asim.=Asimetría; Curt.=Curtosis; TE=Tamaño del efecto;  $d=d$  de Cohen;  $\alpha$ =Alpha de Cronbach

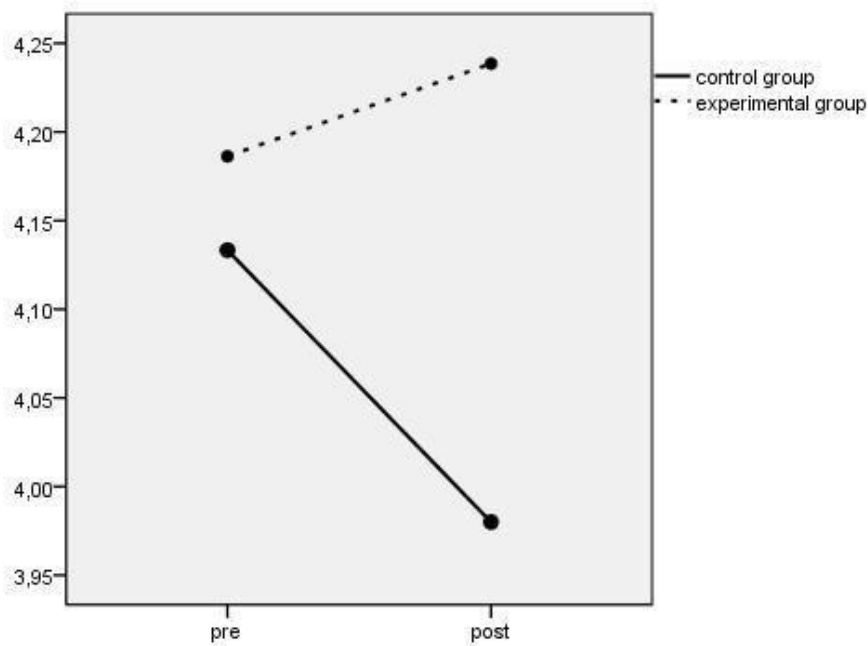


Figura 17. Actitudes Afectivas Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración Propia)

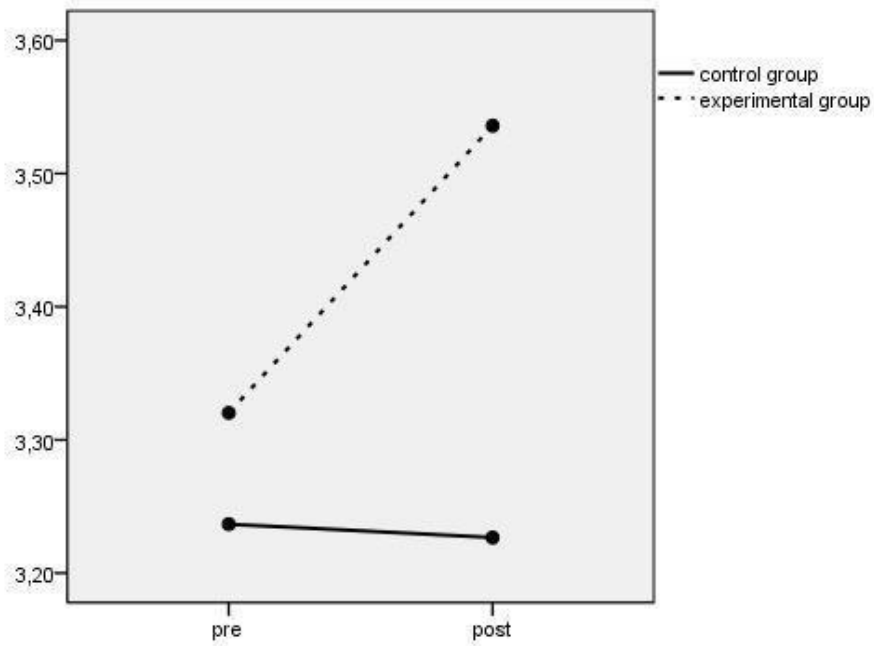


Figura 18. Actitudes hacia la Religión Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración propia)

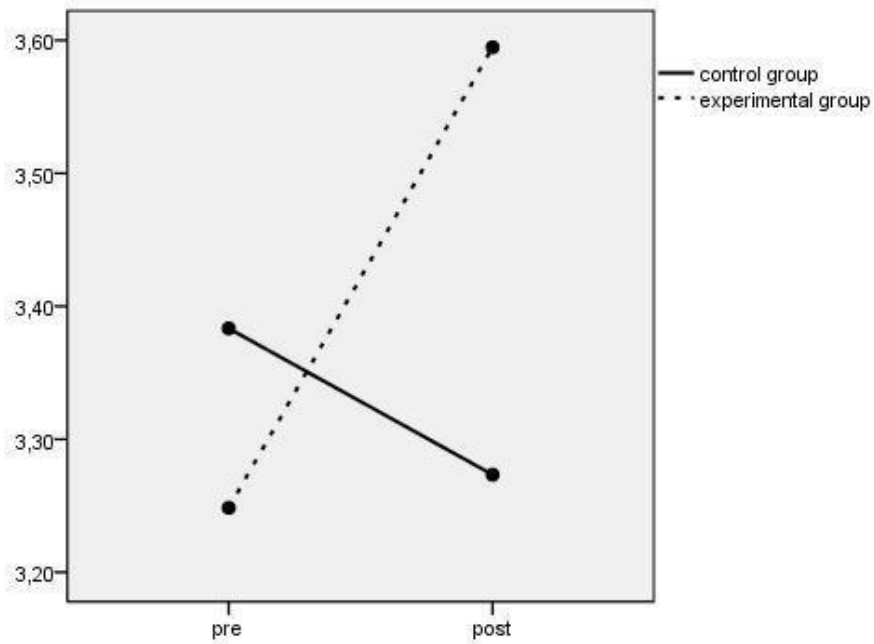


Figura 19. Actitudes hacia lo Económico-Laboral Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración Propia)

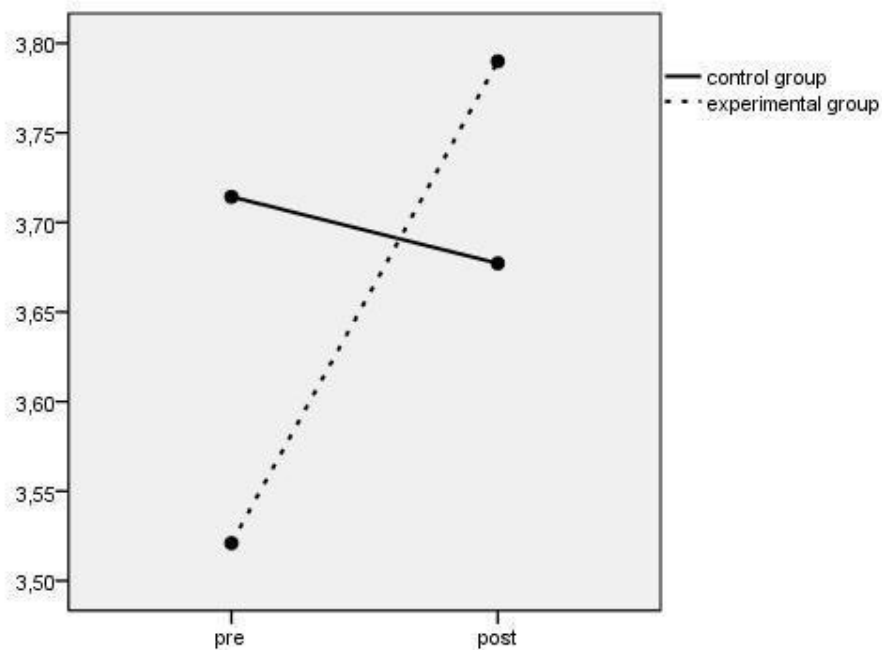


Figura 20. Actitudes hacia lo Social Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración Propia)

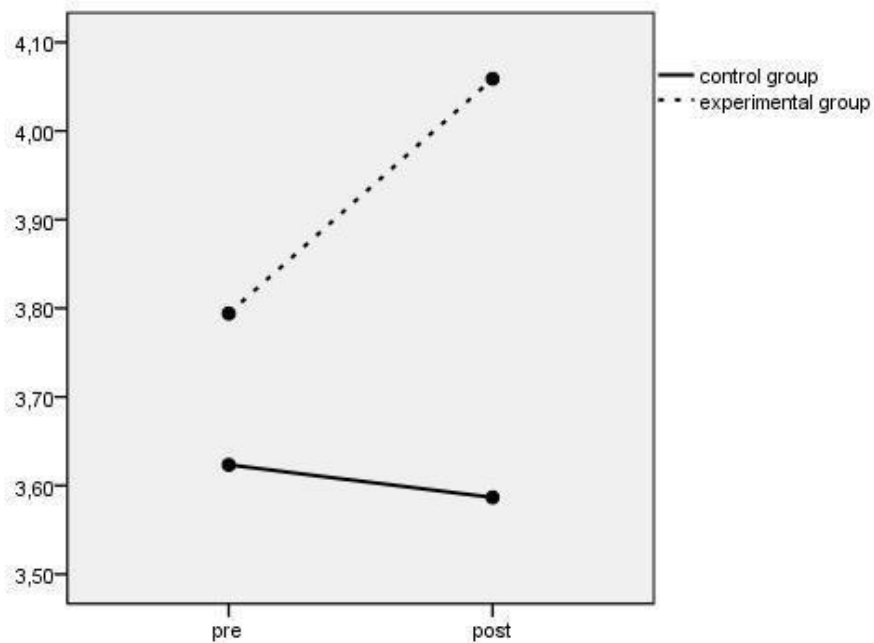


Figura 21. Actitudes hacia la Política de Inmigración Pre-Post entre el Grupo Control y el Grupo Experimental (Elaboración Propia).

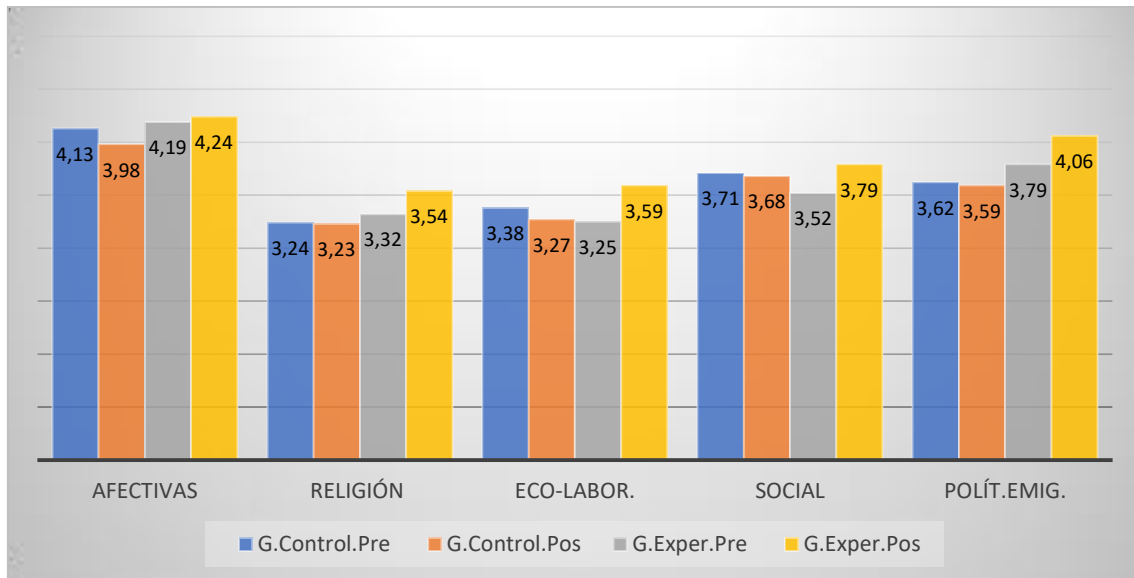


Figura 22. Diagrama de barras comparando las medias pre y post de los cinco factores

Por otro lado, conociendo la asistencia de los estudiantes a las sesiones mediante los códigos solicitados, se decidió realizar un análisis de medidas repetidas con dos subgrupos, los que habían asistido a la charla sobre los refugiados y los que se habían ausentado para comprobar si existían diferencias entre ambos. Los resultados señalan que el subgrupo que asistió a la charla muestra un aumento estadísticamente significativo en “Religión” ( $t = -2.808$ ,  $p \leq .01$ ), “Económico-Laboral” ( $t = -2.887$ ,  $p \leq .01$ ), “Social” ( $t = -3.825$ ,  $p \leq .001$ ), y “Política de Inmigración” ( $t = -4.525$ ,  $p \leq .001$ ).

En el grupo que no asistió a la charla existe un aumento estadísticamente significativo en las dimensiones “Económico-Laboral” ( $t = -3.068$ ,  $p \leq .005$ ) y “Social” ( $t = -2.637$ ,  $p \leq .05$ ). Los resultados pueden verse en la tabla 3.

Tabla 3. Comparación por pares entre los asistentes o no a la charla (medidas repetidas)

|               |   | <b>M</b> | <b>DT</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|---------------|---|----------|-----------|----------|----------|
| Sí asistieron | Afec. <sup>1</sup> - Afec. <sup>2</sup>       | -.173    | .683      | -1.269   | .217     |
|               | Relig. <sup>1</sup> - Relig. <sup>2</sup>     | -.393    | .700      | -2.808   | .010     |
|               | EcoLab. <sup>1</sup> - EcoLab. <sup>2</sup>   | -.387    | .670      | -2.887   | .008     |
|               | Soci. <sup>1</sup> - Soci. <sup>2</sup>       | -.286    | .373      | -3.825   | .001     |
|               | Pol.Emi. <sup>1</sup> - Pol.Emi. <sup>2</sup> | -.533    | .589      | -4.525   | .000     |
| No asistieron | Afec. <sup>1</sup> - Afec. <sup>2</sup>       | .064     | .365      | .895     | .380     |
|               | Relig. <sup>1</sup> - Relig. <sup>2</sup>     | -.045    | .439      | -.522    | .606     |
|               | EcoLab. <sup>1</sup> - EcoLab. <sup>2</sup>   | -.308    | .511      | -3.068   | .005     |
|               | Soci. <sup>1</sup> - Soci. <sup>2</sup>       | -.253    | .489      | -2.637   | .014     |
|               | Pol.Emi. <sup>1</sup> - Pol.Emi. <sup>2</sup> | -.006    | .423      | -.077    | .939     |

*Leyenda:* M=Media; DT=Desviación Típica; Asim.=Asimetría; Curt.=Curtosis; *t* = Valor empírico de la prueba *t* de Student; *p* = Probabilidad estadística asumiendo que H<sub>0</sub> es verdadera



## **SEGUNDO ESTUDIO**

Para este estudio se decidió agrupar los datos obtenidos de los cuestionarios Pre durante los dos cursos académicos en los que se llevó a cabo la investigación (2015-2016 y 2016-2017) con el fin de comprobar si algunas de las dimensiones de actitudes estudiadas podían predecir las actitudes afectivas y la influencia de los medios de comunicación sobre las mismas.

### **4.2. METODOLOGÍA**

#### **4.2.1. Objetivos**

Los principales objetivos de este estudio han sido los siguientes:

A) Comprobar si las actitudes relacionadas con las dimensiones Económico-Laboral, Social y Política de Inmigración predicen los resultados en la dimensión Actitudes Afectivas.

B) Determinar en qué medida el uso y frecuencia de los distintos medios de comunicación (TV, Prensa, Webs, Youtube, Twitter y Facebook) influyen en las puntuaciones de las cinco dimensiones estudiadas relacionadas con las actitudes.

#### **4.2.2. Participantes**

Los participantes en el estudio han sido 205 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En cuanto a género, 139 son mujeres y 66 son hombres. Se han establecido dos grupos de edad, 126 de los participantes

tienen una edad comprendida entre los 18 y los 20 años, y 79 de ellos tienen una edad de 21 años o superior. En relación con el centro escolar de procedencia, 139 participantes estudiaron en centros públicos mientras que 66 lo hicieron en centros privados o concertados. Ver figura 23.

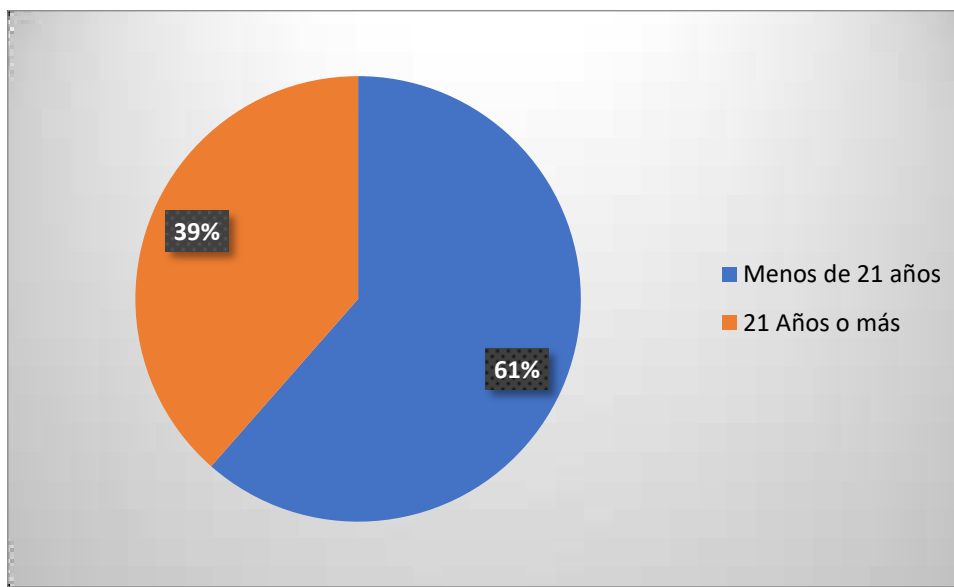


Figura 23. Gráfico de sectores de porcentajes por grupos de edades

#### 4.2.3. Procedimiento

El procedimiento es el mismo que se explica en el estudio nº 1. Para esta investigación se decidió agrupar los cuestionarios pre-test del curso 2015-2016 y los del curso 2016-2017, utilizando en este último caso los del grupo control y el grupo experimental.

#### 4.2.4. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario PREFSIR-1 descrito con anterioridad.

#### **4.2.5. Análisis Estadístico**

Una vez agrupados los ítems del bloque A en las cinco dimensiones explicadas en el estudio anterior, se ha procedido al análisis descriptivo, aplicando pruebas de tendencia central y dispersión (media, desviación típica, varianza, asimetría y curtosis). Se han llevado a cabo análisis de regresiones lineales simples y múltiples para comprobar si las actitudes relacionadas con las dimensiones “Económico-Laboral”, “Social” y “Política de Inmigración” predicen la dimensión “Actitudes Afectivas”.

También se ha llevado a cabo un análisis de varianza (ANOVA) para conocer si la frecuencia en la utilización de los distintos medios de comunicación influye en la puntuación de las diferentes dimensiones relacionadas con las actitudes. Para la aplicación de la ANOVA, se ha procedido a realizar un reajuste en los ítems de los medios de comunicación en tres grupos, los que manifiestan que no los utilizan (Nada), los que consideran que los consultan moderadamente (Algo), y aquellos que consideran que hacen mucho o bastante uso de los mismos (Mucho).

Asimismo, se ha utilizado la  $d$  de Cohen para determinar el tamaño del efecto, teniendo en cuenta las indicaciones de Cohen (1988), siendo  $d$  = efecto pequeño ( $\geq .15$  y  $< .40$ ), efecto medio ( $\geq .40$  y  $< .75$ ), efecto grande ( $\geq .75$  y  $< 1.10$ ), y efecto muy grande ( $\geq 1.10$  y  $< 1.45$ ).

El tratamiento y análisis de los datos obtenidos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS.22 para Windows (IBM, 2013) y el G\*Power 3.1, programa de acceso gratuito diseñado para poder realizar estimaciones de la potencia estadística y del tamaño del efecto (Erdfelder, Faul y Buchner, 1996; Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007)

## RESULTADOS DEL SEGUNDO ESTUDIO

### *Regresión lineal simple*

En cuanto a los Análisis de Regresión Lineal Simple, el primero de ellos reveló que las “Actitudes hacia lo Social” predicen las “Actitudes Afectivas” con un valor en el coeficiente  $R^2 = .40$ , lo que indica una relación lineal buena.

El segundo análisis muestra que las “Actitudes hacia la Política de Inmigración” predicen las “Actitudes Afectivas” con un valor de  $R^2 = .42$ , con una buena relación lineal.

El tercer análisis indica que las “Actitudes hacia lo Económico-Laboral” predicen las “Actitudes Afectivas” con un valor de  $R^2 = .33$ , con una relación lineal buena.

### *Regresión Lineal Múltiple*

El siguiente análisis de regresión ha sido una regresión múltiple por pasos sucesivos, introduciendo como variables predictoras, las “Actitudes hacia la política de inmigración”, las “Actitudes hacia lo Social” y las “Actitudes hacia lo Económico-Laboral”, y como variable dependiente las “Actitudes Afectivas”. Los resultados muestran que el modelo que mejor se ajusta es el tercero (las tres variables) con un valor de  $R^2 = .54$ . Ver Tabla 3.

Tabla 4. Regresión lineal tomando como variables predictoras las Actitudes hacia la Política de Inmigración, las Actitudes hacia lo Social y las Actitudes hacia lo Económico-Laboral y como variable dependiente las Actitudes Afectivas

|  | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|--|---------|-------|------|
| Actitud hacia la política de inmigración | .343    | 5.077 | .000 |
| Actitud hacia lo social                  | .346    | 5.771 | .000 |
| Actitud hacia lo económico-laboral       | .172    | 2.640 | .009 |

Leyenda:  $\beta$  = beta;  $t$  = valor empírico de la  $t$  de Student;  $p$  = Probabilidad estadística asumiendo que  $H_0$  es verdadera

### ***Análisis de la influencia de los medios de comunicación sobre las actitudes hacia los refugiados***

Se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) para conocer si la percepción personal de la frecuencia del uso de los medios de comunicación ha influido de alguna manera en las respuestas de los participantes con respecto a las cinco dimensiones estudiadas.

#### *Influencia TV*

En cuanto a los resultados relacionados con la frecuencia de uso de la TV como fuente de información sobre los refugiados, estos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los que dicen que la ven “nada” y los que la ven “mucho”, en la dimensión “Actitudes hacia lo económico-laboral”, puntuando más alto los que afirman que la ven “Nada” ( $F_{(3, 202)} = 14,821$ ;  $p < 0.05$ ;  $d = 1.46$ ;  $DM = .791$ ). También se observan resultados estadísticamente significativos en la misma dimensión entre los que ven la TV “Algo” y “Mucho”, puntuando más alto los que afirman que la ven “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 14.821$ ;  $p < .05$ ;  $d = .75$ ;  $DM = .431$ ).

Siguiendo con la frecuencia del uso de la TV, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Actitudes hacia lo Social” entre los que la ven “Nada” y “Mucho”, puntuando más alto los que dicen que no la ven ( $F_{(3, 202)} = 20.943$ ;  $p < .05$ ;  $d = 1.95$ ;  $DM = .637$ ). También se aprecian diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión entre los que ven la TV “Algo” y “Mucho”, puntuando más alto los que la ven algo ( $F_{(3, 202)} = 20,943$ ;  $p < .05$ ;  $d = .89$ ;  $DM = .388$ ).

En cuanto a la dimensión “Actitudes hacia la Política de Inmigración” y su relación con la frecuencia del uso de la TV, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los que la ven “Algo” y “Mucho”, puntuando más alto los que la ven “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 9.765$ ;  $p < .05$ ;  $d = .60$ ;  $DM = .416$ ).

Tabla 5. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar la televisión

| FACTORES | PARES                                      | $F_{(3, 202)}$ | DM                  | $p$  | $d$  |
|----------|--|----------------|---------------------|------|------|
| Eco.Lab  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 148.21         | .359 <sup>(1)</sup> | .699 | 1.46 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .791 <sup>(1)</sup> | .029 |      |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .431 <sup>(2)</sup> | .000 |      |
| Social   | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 20.943         | .248 <sup>(1)</sup> | .806 | 1.95 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .637 <sup>(1)</sup> | .015 |      |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .388 <sup>(2)</sup> | .000 |      |
| Pol.Emi  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 9.765          | .390 <sup>(1)</sup> | .842 | .60  |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .806 <sup>(1)</sup> | .082 |      |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .416 <sup>(2)</sup> | .000 |      |

*Leyenda:*  $F$  = Valor empírico de la ANOVA (los números en subíndice los grados de libertad); DM = Diferencia de Medias (el nº en superíndice indica a favor de que variable es la puntuación más alta);  $p$  = Probabilidad estadística asumiendo que  $H_0$  es verdadera;  $d$  = tamaño del efecto (prueba  $d$  de Cohen, solamente en aquellas comparaciones donde el  $p$  valor ha sido estadísticamente significativo)

### *Influencia Prensa*

Con respecto a la Prensa, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Actitudes hacia lo Económico-Laboral” entre los que la leen “Algo” y los que la leen “Mucho”, puntuando más alto los que la leen “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 7.075$ ;  $p < .05$ ;  $d = .69$ ;  $DM = .409$ ).

Se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Actitudes hacia lo Social” entre los que leen la prensa “Algo” y los que la leen “Mucho”, puntuando más alto los que la leen “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 4.706$ ;  $p < .05$ ;  $d = .57$ ;  $DM = .253$ ). Ver Tabla 6.

Tabla 6. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar la prensa

| FACTORES | PARES                                      | F <sub>(3, 202)</sub> | DM                  | p    | d   |
|----------|--|-----------------------|---------------------|------|-----|
| Eco.Lab  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 7.075                 | .147 <sup>(2)</sup> | .493 | .69 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .261 <sup>(1)</sup> | .132 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .409 <sup>(2)</sup> | .001 |     |
| Social   | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 4.706                 | .119 <sup>(2)</sup> | .441 | .57 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .134 <sup>(1)</sup> | .538 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .253 <sup>(2)</sup> | .010 |     |
| Pol.Emi  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 2.716                 | .012 <sup>(2)</sup> | 1.00 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .283 <sup>(1)</sup> | .204 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .296 <sup>(2)</sup> | .074 |     |

*Legenda:* F = Valor empírico de la ANOVA (los números en subíndice los grados de libertad); DM = Diferencia de Medias (el nº en superíndice indica a favor de que variable es la puntuación más alta); p = Probabilidad estadística asumiendo que H<sub>0</sub> es verdadera; d = tamaño del efecto (prueba d de Cohen, solamente en aquellas comparaciones donde el p valor ha sido estadísticamente significativo)

### *Influencia Webs de Internet*

En relación al uso de Webs de Internet como fuente de información sobre los refugiados, los resultados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones “Actitudes hacia lo Económico-Laboral”, “Actitudes hacia lo Social” y “Actitudes hacia la Política de Inmigración”.

En cuanto a las “Actitudes hacia lo Económico-Laboral”, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que las consultan “Nada” y los que las consultan “Mucho”, puntuando más alto los que las consultan “Nada” (F<sub>(3, 202)</sub> = 12.773; p < .05; d = .90; DM = .495); y entre las que las consultan “Algo” y los que las consultan “Mucho”, puntuando más alto los que las consultan “Algo” (F<sub>(3, 202)</sub> = 12.773; p < .05; d = .84; DM = .417).

Con respecto a las “Actitudes hacia lo Social”, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los que las consultan “Nada” y los que las consultan “Mucho”, puntuando más alto los que las consultan “Nada” (F<sub>(3, 202)</sub> = 8.475; p < .05; d = .86; DM = .339); y entre los que las consultan “Algo” y los que las

consultan “Mucho”, puntuando más alto los que las consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 8.475$ ;  $p < .05$ ;  $d = .54$ ;  $DM = .242$ ).

Por último, en relación a la dimensión “Actitudes hacia la Política de Inmigración”, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los que las consultan “Nada” y los que las consultan “Mucho”, puntuando más alto los que las consultan “Nada” ( $F_{(3, 202)} = 7.691$ ;  $p < .05$ ;  $d = .69$ ;  $DM = .448$ ); y entre los que las consultan “Algo” y los que las consultan “Mucho”, puntuando más alto los que las consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 7.691$ ;  $p < .05$ ;  $d = .57$ ;  $DM = .397$ ). Ver Tabla 7.

Tabla 7. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar las Webs de Internet prensa

| FACTORES | PARES                                      | $F_{(3, 202)}$ | DM                  | $p$  | $d$ |
|----------|--|----------------|---------------------|------|-----|
| Eco.Lab  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 12.773         | .078 <sup>(1)</sup> | 1.00 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .495 <sup>(1)</sup> | .000 | .90 |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .417 <sup>(2)</sup> | .000 | .84 |
| Social   | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 8.475          | .097 <sup>(1)</sup> | .784 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .339 <sup>(1)</sup> | .001 | .86 |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .242 <sup>(2)</sup> | .004 | .54 |
| Pol.Emi  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 7.691          | .051 <sup>(1)</sup> | 1.00 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .448 <sup>(1)</sup> | .005 | .69 |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .397 <sup>(2)</sup> | .002 | .57 |

*Leyenda:*  $F$  = Valor empírico de la ANOVA (los números en subíndice los grados de libertad); DM = Diferencia de Medias (el nº en superíndice indica a favor de que variable es la puntuación más alta);  $p$  = Probabilidad estadística asumiendo que  $H_0$  es verdadera;  $d$  = tamaño del efecto (prueba  $d$  de Cohen, solamente en aquellas comparaciones donde el  $p$  valor ha sido estadísticamente significativo)

### *Influencia Youtube*

No se encuentran datos estadísticamente significativos que muestren una influencia de la frecuencia en el uso de Youtube sobre las actitudes hacia los refugiados.

Ver Tabla 8.

Tabla 8. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar Youtube

| FACTORES | PARES                                      | F <sub>(3, 202)</sub> | DM                  | p     | d |
|----------|--|-----------------------|---------------------|-------|---|
| Eco.Lab  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 1.889                 | .038 <sup>(1)</sup> | 1.000 |   |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .314 <sup>(1)</sup> | .160  |   |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .276 <sup>(2)</sup> | .348  |   |
| Social   | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | .515                  | .046 <sup>(1)</sup> | 1.000 |   |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .314 <sup>(1)</sup> | 1.000 |   |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .069 <sup>(2)</sup> | 1.000 |   |
| Pol.Emi  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 1.238                 | .038 <sup>(1)</sup> | 1.000 |   |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .299 <sup>(1)</sup> | .352  |   |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                       | .261 <sup>(2)</sup> | .620  |   |

*Leyenda:* F = Valor empírico de la ANOVA (los números en subíndice los grados de libertad); DM = Diferencia de Medias (el nº en superíndice indica a favor de que variable es la puntuación más alta); p = Probabilidad estadística asumiendo que H<sub>0</sub> es verdadera; d = tamaño del efecto (prueba d de Cohen, solamente en aquellas comparaciones donde el p valor ha sido estadísticamente significativo)

### *Influencia Twitter*

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas que relacionan la frecuencia de uso con una mayor puntuación en las dimensiones “Actitudes hacia lo Económico-Laboral”, “Actitudes hacia lo Social” y “Actitudes hacia la Política de Inmigración”.

En cuanto a la dimensión “Actitudes hacia lo Económico-Laboral” se observan diferencias estadísticamente significativas entre los participantes que afirman que lo consultan “Nada” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Nada” ( $F_{(3, 202)} = 6.805$ ;  $p < .05$ ;  $d = .53$ ;  $DM = .308$ ); y entre los que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 6.805$ ;  $p < .05$ ;  $d = .79$ ;  $DM = .468$ ).

En la dimensión “Actitudes hacia lo Social” aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 5.128$ ;  $p < .05$ ;  $d = .77$ ;  $DM = .314$ ).

Por último, en la dimensión “Actitudes hacia la Política de Inmigración”, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 4.452$ ;  $p < .05$ ;  $d = .65$ ;  $DM = .445$ ). Ver Tabla 9.

Tabla 9. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar Twitter

| FACTORES | PARES                                      | $F_{(3, 202)}$ | DM                  | $p$  | $d$ |
|----------|--|----------------|---------------------|------|-----|
| Eco.Lab  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 6.805          | .160 <sup>(2)</sup> | .323 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .308 <sup>(1)</sup> | .025 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .468 <sup>(2)</sup> | .001 |     |
| Social   | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 5.128          | .117 <sup>(2)</sup> | .380 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .197 <sup>(1)</sup> | .084 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .314 <sup>(2)</sup> | .005 |     |
| Pol Emi  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 4.452          | .127 <sup>(2)</sup> | .840 |     |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .318 <sup>(1)</sup> | .064 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .445 <sup>(2)</sup> | .011 |     |

Leyenda:  $F$  = Valor empírico de la ANOVA (los números en subíndice los grados de libertad); DM = Diferencia de Medias (el nº en superíndice indica a favor de que variable es la puntuación más alta);  $p$  = Probabilidad estadística asumiendo que  $H_0$  es verdadera;  $d$  = tamaño del efecto (prueba  $d$  de Cohen, solamente en aquellas comparaciones donde el  $p$  valor ha sido estadísticamente significativo)

### *Influencia Facebook*

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones “Actitudes hacia lo Económico-Laboral”, “Actitudes hacia lo Social” y “Actitudes hacia la Política de Inmigración”.

Los resultados relacionados con la dimensión “Actitudes hacia lo Económico-Laboral” revelan diferencias estadísticamente significativas entre los que afirman que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 10.086$ ;  $p < .05$ ;  $d = .77$ ;  $DM = .445$ ).

Con respecto a la dimensión “Actitudes hacia lo Social”, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los que lo consultan “Nada” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Nada” ( $F_{(3, 202)} = 11.204$ ;  $p < .05$ ;  $d = .51$ ;  $DM = .219$ ); y entre los que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Mucho”,

puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 11.204$ ;  $p < .05$ ;  $d = .82$ ;  $DM = .358$ ).

Por último, en cuanto a la dimensión “Actitudes hacia la Política de Inmigración”, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Nada”, puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 9.785$ ;  $p < .05$ ;  $d = .42$ ;  $DM = .503$ ); y entre los que lo consultan “Algo” y los que lo consultan “Mucho”, puntuando más alto los que lo consultan “Algo” ( $F_{(3, 202)} = 9.785$ ;  $p < .05$ ;  $d = .74$ ;  $DM = .503$ ).

En la Tabla 10 puede observarse lo explicado sobre las diferencias estadísticamente significativas por pares.

Tabla 10. Diferencias estadísticamente significativas por pares y tamaño del efecto en función de la influencia que pueda presentar Facebook

| FACTORES | PARES                                      | $F_{(3, 202)}$ | DM                  | $p$  | $d$ |
|----------|--|----------------|---------------------|------|-----|
| Eco.Lab  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 10.086         | .226 <sup>(2)</sup> | .094 | .77 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .218 <sup>(1)</sup> | .163 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .445 <sup>(2)</sup> | .000 |     |
| Social   | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 11.204         | .139 <sup>(2)</sup> | .244 | .51 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .219 <sup>(1)</sup> | .034 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .358 <sup>(2)</sup> | .000 |     |
| Pol.Emi  | Nada <sup>(1)</sup> – Algo <sup>(2)</sup>  | 9.785          | .321 <sup>(2)</sup> | .029 | .42 |
|          | Nada <sup>(1)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .183 <sup>(1)</sup> | .506 |     |
|          | Algo <sup>(2)</sup> – Mucho <sup>(3)</sup> |                | .503 <sup>(2)</sup> | .000 |     |

Leyenda:  $F$  = Valor empírico de la ANOVA (los números en subíndice los grados de libertad); DM = Diferencia de Medias (el nº en superíndice indica a favor de que variable es la puntuación más alta);  $p$  = Probabilidad estadística asumiendo que  $H_0$  es verdadera;  $d$  = tamaño del efecto (prueba  $d$  de Cohen, solamente en aquellas comparaciones donde el  $p$  valor ha sido estadísticamente significativo)



## **TERCER ESTUDIO**

El presente estudio tiene su origen en la visita a la Universidad de Oviedo de un grupo de refugiados procedentes de Colombia. En los últimos años los medios de comunicación se han centrado preferentemente en los desplazamientos forzados de personas en países del este como Siria y del continente africano, aunque comiencen a aparecer otras realidades similares como Venezuela. El informe CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) de 2018 indica que a finales de 2016 Colombia tenía 7,4 millones de refugiados y desplazados internos, por lo que una de cada diez personas es desplazada forzosamente. España ha recibido 2460 solicitudes de asilo de Colombia, lo que sitúa al país como tercer mayor solicitante tras Venezuela y Siria. Asimismo, numerosos solicitantes de asilo han tenido que ser atendidos por situaciones de violencia política, asuntos relacionados con el narcotráfico, y situaciones de violencia de género en el caso de mujeres y agresiones en el colectivo LGTBI. Ya que los medios de comunicación españoles no suelen reflejar a Colombia como uno de los países con más desplazados, se decidió aprovechar la presencia de estos refugiados en la Universidad de Oviedo para que dieran una charla a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria con el objeto de conocer sus concepciones previas sobre el tema y sus actitudes personales.

### **4.3. Metodología**

#### **4.3.1. Objetivos**

El principal objetivo de este estudio ha sido:

- Comprobar hasta qué punto la asistencia a un encuentro/charla con refugiados puede contribuir al aumento de actitudes positivas hacia los refugiados en maestros de Educación Primaria en formación.

#### **4.3.2. Participantes**

Los participantes en este estudio han sido 23 estudiantes de las asignaturas “Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales” y “Didáctica de las Ciencias Sociales” pertenecientes a 3º y 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo en el curso 2018-2019. En cuanto al sexo 18 son mujeres y 5 hombres. Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 20 y los 29 años (M=21,35). Debe señalarse que su participación en el estudio ha sido voluntaria. Ver figura 24.

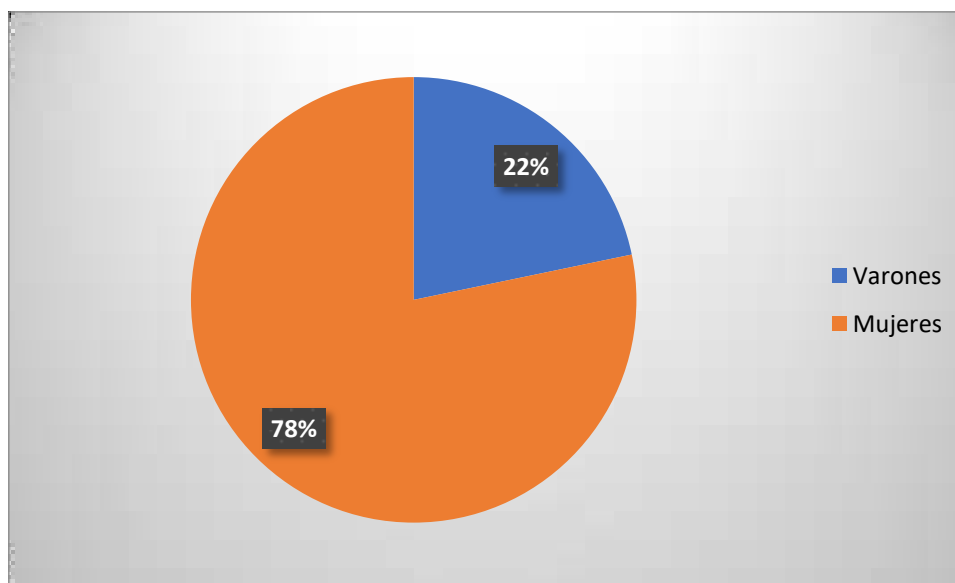


Figura 24: Gráfico de sectores de porcentaje por sexo

### **4.3.3. Instrumentos**

El instrumento de medida ha sido el “Cuestionario sobre Percepción de los Refugiados” (PREFSIR-1). Aunque este cuestionario consta de tres bloques, se ha utilizado únicamente el Bloque A de 30 ítems, “Actitudes”, que mide la percepción que tienen los estudiantes sobre los refugiados en las dimensiones afectiva, religión, económico-laboral, social y de política de inmigración, utilizando una escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) para contestar a los ítems de la escala. Se decidió eliminar el ítem “A.21. Desde los atentados de París, mi opinión con respecto a los refugiados ha cambiado” por carecer de valor en la investigación debido al paso del tiempo. También se han incluido preguntas personales sobre edad y género.

### **4.3.4. Procedimiento**

Se solicitó la colaboración voluntaria de los estudiantes y, tras explicarles los objetivos de la investigación, 27 participantes cubrieron el cuestionario inicial con un

código personal. Sin realizar ningún tipo de intervención educativa relacionada, los estudiantes asistieron a una charla impartida por tres refugiados procedentes de Colombia, un sindicalista, un indígena y un estudiante universitario, en la que detallaron su situación personal y los motivos de su persecución: lucha estudiantil, lucha contra el dominio de las empresas multinacionales y defensa de los derechos indígenas. No obstante, no se proporcionó en ningún momento un contexto previo más amplio del desarrollo histórico de Colombia en el tiempo corto y medio. Tras la charla, de en torno a las dos horas de duración, se solicitó al alumnado que volviese a cubrir el cuestionario. Solo 23 de los estudiantes realizaron el post-test, La experiencia se llevó a cabo durante tres sesiones en las dos últimas semanas de octubre de 2018.

#### **4.3.5. Análisis estadístico**

Para el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPSS 22.0 para Windows. Se han utilizado las siguientes pruebas estadísticas: análisis descriptivo, utilizando pruebas de tendencia central y dispersión, y la prueba de Wilcoxon, que mide la comparación entre los grupos pre y post. El uso de esta última prueba no paramétrica viene determinado por el escaso tamaño muestral.

## **RESULTADOS**

En cuanto a los resultados del análisis estadístico (N=23), el pretest indica una buena puntuación de partida para todas las dimensiones estudiadas, siendo la media más baja de 3.9. (Tabla 10).

Tabla 10. Comparativa de medias en las actitudes pretest y post-test

|               | M (Pre) | M (Pos) | DT (Pre) | DT (Pos) |
|---------------|---------|---------|----------|----------|
| Ac. Afectivas | 4.65    | 4.51    | .317     | .463     |
| Ac. Religión  | 4.09    | 3.96    | .575     | .647     |
| Ac. EcoLab.   | 4.25    | 4.38    | .541     | .535     |
| Ac. Social    | 4.40    | 4.43    | .401     | .401     |
| Ac. PoliInmi. | 3.93    | 4.55    | .348     | .523     |

Para comprobar si existían diferencias significativas en las dimensiones estudiadas tras la charla se aplicó la prueba de Wilcoxon. Los resultados indican que, aunque a primera vista pueda observarse un ligero descenso de la puntuación media en las actitudes Afectivas y Religión, este no es estadísticamente significativo. Sí hay un aumento estadísticamente significativo tras la charla en la dimensión Política de Inmigración ( $Z=-4.012$ ), como puede observarse en la tabla 11.

Tabla 11. Prueba de Wilcoxon para la comparativa pretest y post-test

|  | Z      | Sig. asintót. (bilateral) |
|--|--------|---------------------------|
| Ac. Afectivas Post - Ac. Afectivas Pre | -1.616 | .106                      |
| Ac. Religión Post - Ac. Religión Pre   | -1.632 | .103                      |
| Ac. EcoLab. Post - Ac. EcoLab. Pre     | -1.756 | .079                      |
| Ac. Social Post - Ac. Social Pre       | -.262  | .794                      |
| Ac. PoliInmi. Post - Ac. PoliInmi. Pre | -4.012 | .000                      |



## **CUARTO ESTUDIO<sup>5</sup>**

Esta aportación surge en el contexto de una investigación con alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria que trataba de comprobar hasta qué punto los ejercicios y actividades de tipo descriptivo relacionados con la empatía histórica podían aumentar la tolerancia hacia colectivos en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas refugiadas. El análisis de los relatos de los estudiantes indicaba una posible relación entre el número de fuentes históricas empleadas por los mismos y un mejor manejo y uso de la Competencia en Comunicación Lingüística. Es por eso que se decidió someter las prácticas del alumnado a un análisis empírico con el objeto de demostrar la relación existente entre el empleo de fuentes históricas en actividades empáticas de tipo descriptivo y el mayor desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística.

## **METODOLOGÍA**

### **4.4.1. Objetivos**

Comprobar si las actividades descriptivas de empatía histórica pueden contribuir al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística.

---

<sup>5</sup> Este estudio está basado en una publicación previa (San Pedro & López, 2018).

#### 4.4.2. Participantes

Los participantes en este estudio han sido 137 estudiantes de la asignatura “Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales” perteneciente al Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En cuanto al género, 50 son varones y 87 son mujeres. Ver figura 25.

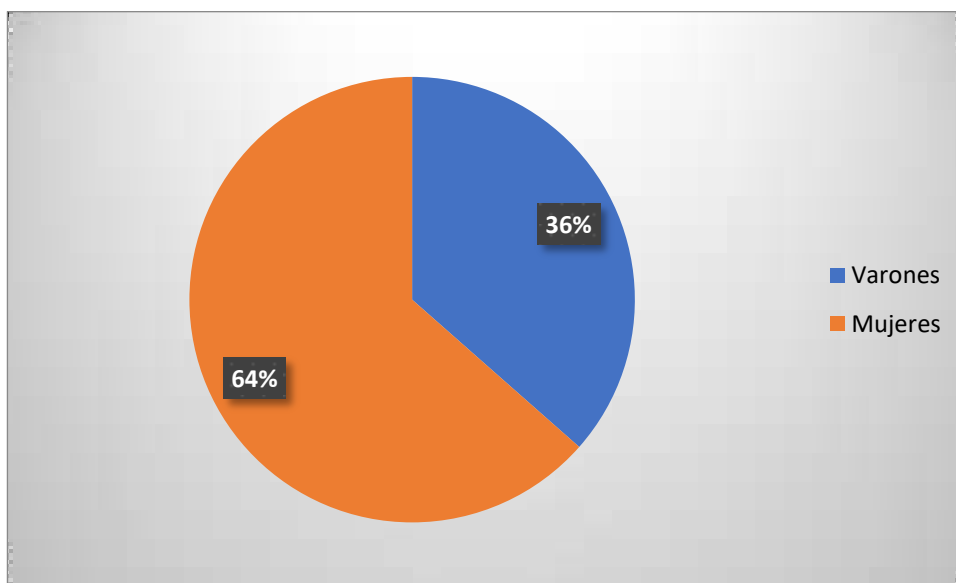


Figura 25. Gráfico de sectores de porcentajes por sexo

#### 4.4.3. Procedimiento

La realización de la tarea se llevó a cabo en el contexto de la investigación que relacionaba el uso de fuentes y la empatía histórica con el aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados. Se solicitó a los estudiantes que crearan una composición escrita en primera persona a modo de carta, memoria, diario o reflexión, en la que se describiera la experiencia de un exiliado de la Guerra Civil Española. La estructura de la misma se basaba en un guion pautado proporcionado por el profesorado de la asignatura. El alumnado debía adoptar el rol de una persona que durante o tras la Guerra Civil se ve avocada al exilio, justificando históricamente su motivación. Se

incluían asimismo como aspectos obligatorios a tener en cuenta las vicisitudes acaecidas durante el viaje al país de destino y la situación que se encontraban los exiliados a la llegada al mismo, ambos basados en referencias históricas contrastables (San Pedro & López, 2016; San Pedro & López, 2017). El guion es similar a la propuesta de relato histórico de Grau (2015): título, situación inicial, desarrollo y situación final. En un anexo del trabajo escrito, los estudiantes tenían que recoger las fuentes históricas (primarias y/o secundarias) utilizadas para la contextualización de la composición escrita e indicar su procedencia.

#### **4.4.4. Instrumento**

Como instrumento de medida se ha utilizado una práctica sobre la empatía histórica y el uso de fuentes primarias y secundarias elaborada por el alumnado. La muestra se corresponde con las prácticas entregadas durante los cursos 2015-2016 y 2016-17, (N=137).

Para averiguar si existía relación entre el número de fuentes utilizadas y el dominio de la Competencia Lingüística, se utilizaron para definir esta última tres indicadores de aprendizaje del currículo LOMCE para el Principado de Asturias de la asignatura troncal de 2º curso de Bachillerato “Lengua y Literatura II”. Al basarse el análisis en una composición escrita, los criterios de selección de los indicadores de aprendizaje tuvieron en cuenta la adecuación con la misma. Finalmente se seleccionaron tres indicadores de aprendizaje, pertenecientes cada uno a uno de los bloques establecidos por la legislación, excluyendo lógicamente el bloque relacionado con la comunicación oral. El motivo de la selección de Indicadores de Aprendizaje en vez de

Estándares Evaluables ha de relacionarse con la excesiva concreción de los segundos.

Ver Tabla 12.

Tabla 12. Relación entre indicadores de aprendizaje y Bloques de Contenidos

|  |   |
|--|---|
| Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. | Redactar textos expositivos y argumentativos fijando previamente el objetivo y planificando su estructura, organizando los contenidos de forma coherente, desarrollando el tema mediante sucesivos enunciados cohesionados, utilizando el registro adecuado a la intención comunicativa, con originalidad y corrección gramatical, ortográfica y tipográfica. |
| Bloque 3. Conocimiento de la Lengua.             | Emplear correctamente estructuras sintácticas variadas, adecuadas a la intención y finalidad comunicativa.  |
| Bloque 4. Educación Literaria.                   | Redactar textos personales de intención literaria a partir de la lectura de textos de tradición literaria o de otras propuestas con intención lúdica y creativa y conciencia de estilo.   |

Se elaboró una rúbrica de evaluación para cada uno de los Indicadores de Aprendizaje descritos, con una escala de uno a cuatro en función del grado de adquisición de los mismos tras el análisis de las composiciones. Los datos obtenidos se codificaron para ser analizados de modo estadístico, teniendo en cuenta el número de fuentes consultadas por cada estudiante (1=No utiliza fuentes; 2=Utiliza una fuente; 3=Utiliza dos fuentes; 4=Utiliza tres fuentes; 5=Utiliza cuatro o más fuentes), su puntuación con respecto a los tres indicadores de aprendizaje propuestos (1=Nada; 2=Algo; 3=Bastante; 4=Mucho) y el sexo. Asimismo, se agruparon los tres indicadores de aprendizaje en un solo factor llamado *Competencia en Comunicación Lingüística*.

#### 4.4.5. Análisis

El tratamiento y análisis de los datos obtenidos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS.22 para Windows.

Se han utilizado las siguientes pruebas estadísticas: análisis descriptivo, utilizando pruebas de tendencia central y dispersión, Análisis de Varianza (ANOVA)

para la comparación de medias y la *t* de Student para el análisis de las diferencias en función del sexo.

## RESULTADOS

En cuanto a las pruebas de tendencia central y dispersión con respecto al número de fuentes utilizadas por el alumnado, tan solo 27 de los 137 estudiantes manifiestan no haber utilizado ninguna fuente para realizar la práctica. De aquellos que sí las utilizan, el mayor porcentaje se corresponde con los que utilizan cuatro fuentes o más, concretamente así lo aseveran 52 estudiantes. Ver Tabla 13 y Figura 26.

Tabla 13. Uso de fuentes históricas por parte del alumnado

|                              | N   | %      |
|------------------------------|-----|--------|
| No utiliza fuentes           | 27  | 19.71  |
| Utiliza una fuente           | 12  | 8.76   |
| Utiliza dos fuentes          | 21  | 15.33  |
| Utiliza tres fuentes         | 25  | 18.25  |
| Utiliza cuatro o más fuentes | 52  | 37.96  |
| Total                        | 137 | 100.00 |

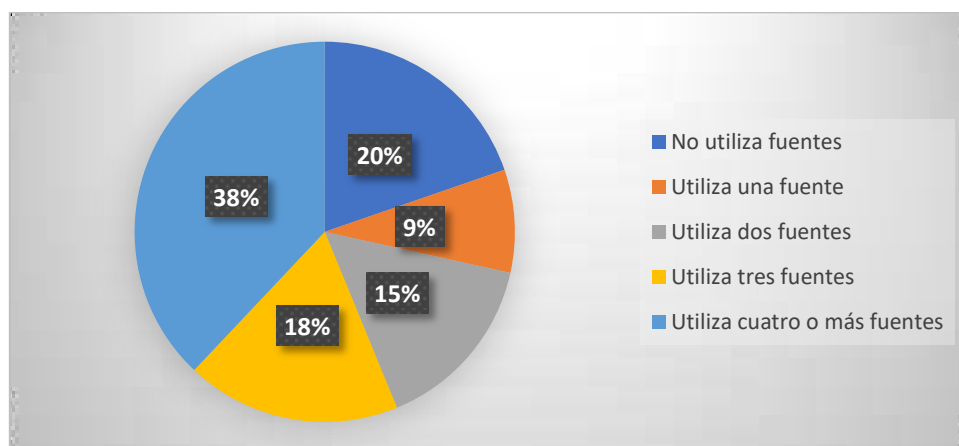


Figura 26. Gráfica de sectores sobre el porcentaje de uso de fuentes históricas

Al comparar la puntuación de los tres indicadores de aprendizaje con el número de fuentes utilizadas, la nota media aumenta en función del número de fuentes utilizadas. De este modo, la mayor puntuación ha sido la que obtienen aquellos estudiantes que utilizan cuatro o más fuentes en cada uno de los indicadores de aprendizaje, siendo las puntuaciones muy semejantes en cada uno de ellos. Ver tabla 14 y Figura 27.

Tabla 14. Relación entre el uso de fuentes y la puntuación en los indicadores de aprendizaje

|   |                              | M    | DT   |
|---|------------------------------|------|------|
| Redactar Textos expositivos y argumentativos fijando el objetivo y planificando su estructura             | No utiliza fuentes           | 2.48 | .509 |
|   | Utiliza una fuente           | 2.42 | .515 |
|   | Utiliza dos fuentes          | 2.86 | .478 |
|   | Utiliza tres fuentes         | 3.12 | .526 |
|   | Utiliza cuatro o más fuentes | 3.63 | .525 |
|   | Total                        | 3.09 | .702 |
| Emplear correctamente estructuras sintácticas variadas, adecuadas a la intención y finalidad comunicativa | No utiliza fuentes           | 2.48 | .643 |
|   | Utiliza una fuente           | 2.67 | .651 |
|   | Utiliza dos fuentes          | 2.76 | .436 |
|   | Utiliza tres fuentes         | 2.96 | .455 |
|   | Utiliza cuatro o más fuentes | 3.62 | .530 |
|   | Total                        | 3.06 | .705 |
| Redactar textos personales de intención literaria   | No utiliza fuentes           | 2.22 | .506 |
|   | Utiliza una fuente           | 2.25 | .622 |
|   | Utiliza dos fuentes          | 2.62 | .669 |
|   | Utiliza tres fuentes         | 3.32 | .690 |
|   | Utiliza cuatro o más fuentes | 3.60 | .569 |
|   | Total                        | 3.01 | .836 |

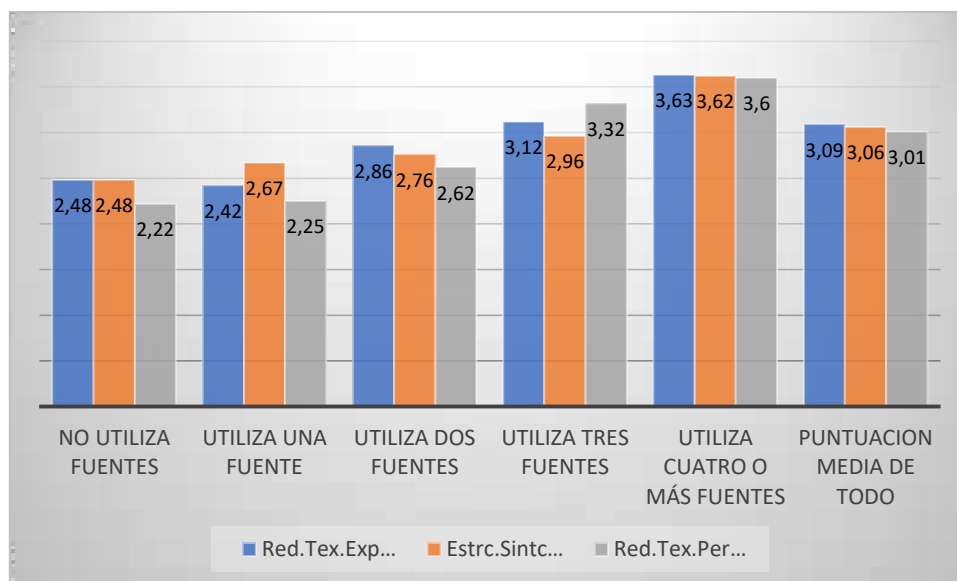


Figura 27. Diagrama de barras sobre la relación entre el uso de fuentes y la puntuación en los indicadores de aprendizaje

Tras agrupar los tres indicadores de aprendizaje en un único factor (Competencia en Comunicación Lingüística) y realizar un análisis de varianza (ANOVA), los resultados muestran que el número de fuente utilizadas tiene una influencia estadísticamente significativa en la puntuación media alcanzada en la citada competencia ( $F_{(2, 134)} = 75.802; p < .001$ ).

Los resultados en cuanto a la diferencia de medias en referencia al sexo muestran que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la Dimensión Competencia en Comunicación Lingüística ( $t = -3.148; p < .05$ ), siendo las mujeres las que obtienen una puntuación más alta, con una diferencia de .35. Por otro lado, los resultados indican que las mujeres utilizaron más fuentes que los varones (ver Tabla 15 y Figura 28).

Tabla 15. Uso de fuentes históricas por parte del alumnado diferenciándolo por sexo

|                              | Varones |       | Mujeres |       |
|------------------------------|---------|-------|---------|-------|
|                              | N       | %     | N       | %     |
| No utiliza fuentes           | 15      | 55.56 | 12      | 44.44 |
| Utiliza una fuente           | 6       | 50.00 | 6       | 50.00 |
| Utiliza dos fuentes          | 7       | 33.33 | 14      | 66.67 |
| Utiliza tres fuentes         | 9       | 36.00 | 16      | 64.00 |
| Utiliza cuatro o más fuentes | 13      | 25.00 | 39      | 75.00 |

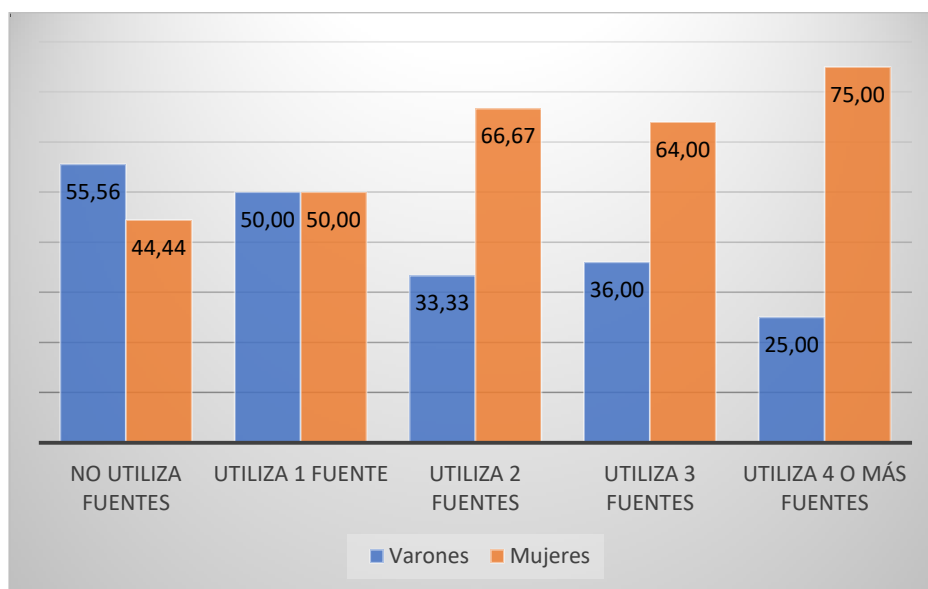


Figura 28. Diagrama de barras sobre el porcentaje de uso de fuentes históricas por sexo

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En las secciones que siguen se presenta la discusión general sobre los estudios realizados, así como las conclusiones alcanzadas, las limitaciones del trabajo realizado y las posibles líneas a seguir en estudios futuros.

### **5.1. Discusión**

Esta tesis doctoral planteó inicialmente cuatro objetivos generales, relacionados con el fomento de actitudes positivas hacia los refugiados a través de un programa que utilizase la contextualización y la empatía histórica, el uso de fuente y el contacto con testimonios primarios. En el primer estudio se analizó la eficacia del programa para fomentar actitudes positivas hacia los refugiados en docentes de Educación Primaria en formación. En el segundo estudio, se procedió a comprobar si las actitudes relacionadas con las dimensiones Económico-Laboral, Social y Política de Inmigración predecían los resultados en la dimensión Actitudes Afectivas, por un lado, y por otro a determinar la medida en la que el uso y frecuencia de los distintos medios de comunicación (TV, Prensa, Webs, Youtube, Twitter y Facebook) influía en las puntuaciones de las cinco dimensiones estudiadas relacionadas con las actitudes hacia los refugiados. En el tercer estudio, se analizó si el contacto con refugiados en una sola charla podía aumentar actitudes positivas hacia los refugiados. Por último, el cuarto estudio se encaminaba a determinar en qué medida las actividades descriptivas de empatía histórica pueden contribuir al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en función del número de fuentes utilizadas.

El estudio 1 confirma que la aplicación del programa que utiliza la contextualización y empatía histórica y el uso de testimonios primarios sobre los refugiados contribuye a aumentar las actitudes positivas hacia estos en los futuros docentes. Los resultados indican que hay un aumento estadísticamente significativo en la puntuación de las actitudes del grupo experimental hacia los refugiados, sobre todo en las actitudes relacionadas con la religión, lo económico-laboral, lo social y la política de inmigración, lo que está en consonancia y mejora los resultados del anterior estudio (San Pedro & López, 2017). Las actitudes afectivas partían de una buena puntuación en el pre-test constatándose una mejora significativa en el post-test. Por otro lado, no se verifican diferencias por sexo en cuanto a mayores actitudes positivas con respecto a los refugiados, lo que indica la validez del programa de intervención y su idoneidad con independencia del sexo de los estudiantes a los que se les aplique. Los resultados muestran que la implementación del programa de intervención ayuda a la comprensión por parte de los estudiantes en cuanto a la situación de los refugiados, independientemente del sexo.

Aunque existe una carencia de estudios que midan el cambio de actitudes hacia determinados colectivos a través de programas que utilicen la empatía histórica, los resultados sugieren que las experiencias didácticas que aúnan la contextualización histórica y la comparación de acontecimientos históricos con situaciones similares actuales más cercanas al alumnado son efectivas a la hora de reducir prejuicios y estereotipos, lo que ha de relacionarse con los resultados obtenidos por Stefaniak y Bilewicz (2015). Los ejercicios que utilizan el procedimiento de la empatía histórica aparecen como un instrumento válido para la comprensión y aproximación desde el presente a situaciones del pasado, y desde el pasado a situaciones actuales similares, como es el caso de los desplazados a causa de conflictos bélicos.

Algunos estudios recientes afirman que la realización por parte del alumnado de ejercicios de empatía histórica, adoptando el propio rol de los agentes históricos, puede conducir a la presencia de problemas en cuanto a una correcta contextualización. El estudio de Brooks (2008), sugería que las actividades escritas en primera persona tenían más posibilidades de incluir el pensamiento inferencial y contribuir a la consideración empática, pero sólo en la medida en la que se tuvieran en cuenta las pruebas históricas. Con respecto a las actividades escritas en tercera persona, la autora al igual que De Leur (2017), señalaba que presentaban una mayor exactitud histórica, aunque menos propensión a la realización de inferencias. Los resultados del presente estudio sugieren que los programas educativos que incluyen la realización de actividades escritas, tomando el rol de un exiliado de la Guerra Civil Española, utilizando como procedimiento la empatía histórica y contextualizando correctamente el relato mediante el uso de fuentes primarias y secundarias, ayuda a los estudiantes a comprender más la situación de los refugiados, puede que por esa capacidad de establecer inferencias. Además, al pautar el guion de la práctica la necesidad de una contextualización histórica correcta y verosímil, se reduce la utilización de afirmaciones anacrónicas. En la línea de lo indicado por Volk (2012, 2013) y Yuste (2016) las actividades que implican ponerse en el lugar de otro pueden ayudar a incorporar puntos de vista ajenos al percibir a las personas históricas como seres humanos.

Por otro lado, puede que el análisis de fuentes históricas para la práctica, incluidos testimonios primarios de familiares<sup>6</sup>, pueda hacer facilitado el entendimiento

---

<sup>6</sup>Aunque no se ha incluido en esta tesis doctoral, hay que señalar que se llevó a cabo un análisis de las prácticas elaboradas por los estudiantes en base a cuatro indicadores relacionados con el pensamiento histórico: contextualización, implicación ideológica, uso de conceptos y uso de fuentes históricas (San Pedro, Suárez, & Gutiérrez, 2019). En cuanto a este último, aunque la mayor parte de las fuentes utilizadas por el alumnado se correspondiese con las de tipo secundario (manuales, documentales y

de la situación de los refugiados como un reflejo de la experiencia de sus familiares, lo que iría en consonancia con lo indicado por Sirin, Valentino y Villalobos (2017) en su estudio en el marco de la empatía grupal. En este sentido, también puede haber jugado un papel importante la empatía social en el proceso, siguiendo el modelo de Segal (2011) al tener los estudiantes que ejercitar la empatía individual, la comprensión contextual y la responsabilidad social para una mayor comprensión de los refugiados tras “experimentar” sus vivencias.

Indudablemente, el contacto directo con refugiados y sus historias de vida constituye un recurso didáctico de primer orden. El análisis del estudio 1 indica que los estudiantes que asistieron a todas las sesiones aumentaron su puntuación en cuatro de las dimensiones estudiadas (actitudes hacia la religión, actitudes hacia lo económico-laboral, actitudes hacia lo social, y actitudes hacia la política de inmigración) de modo estadísticamente significativo, mientras que los estudiantes que no asistieron a la segunda sesión, la relacionada con los testimonios del campamento de refugiados de Ritsona, solo aumentan su puntuación en dos de ellas (actitudes hacia lo económico-laboral y actitudes hacia lo social). Estos resultados pueden indicar la necesidad de una contextualización, tanto pasada como presente a la hora de implementar este tipo de programas. Teniendo en cuenta además los resultados del estudio 3, parece claro que el contacto con testimonios directos sobre los refugiados requiere de otras iniciativas complementarias que ayuden a mitigar el sesgo subjetivo que puede desprenderse de los testimonios personales. El hecho de que haya habido un aumento estadísticamente significativo en este último estudio en la dimensión relacionada con la Política de

---

publicaciones científicas), las de tipo primario también estaban presentes en testimonios escritos o digitales de las gentes que sufrieron el exilio, algunos de ellos recogidos en el propio entorno familiar.

Inmigración sí indica que el contacto con la realidad de los refugiados promueve la tolerancia hacia las personas desplazadas forzosamente e inmigrantes, lo que se vincula con el estudio de Low y Sonntag (2013). No obstante, los resultados sugieren que los programas educativos orientados a la formación de actitudes tolerantes hacia los refugiados e inmigrantes no pueden basarse en una sola charla, sino que tienen que ir acompañados de otras actividades en el corto y medio plazo que impliquen debates, abordaje de distintos puntos de vista y comparativa de situaciones actuales y pasadas contextualizadas históricamente, todo ello desde una perspectiva sociocrítica.

En cuanto al estudio 2, los resultados sugieren que los factores cognitivos como las actitudes hacia lo económico-laboral, lo social y hacia la política de inmigración, son los que predicen las actitudes afectivas hacia los refugiados, en la línea de lo propuesto por Croucamp et al. (2017). En el presente estudio las actitudes hacia lo social predicen las actitudes afectivas por encima de las actitudes hacia lo económico-laboral, lo que indicaría que la amenaza cultural percibida, relacionada con la amenaza simbólica, que se había asociado con esta dimensión sería el mayor predictor de las diferencias en las actitudes de la población y la migración forzada, tal como indican Rener et al. (2017). Sin embargo, los resultados sugieren que el mejor modelo de predicción de las actitudes afectivas es el formado por las actitudes hacia lo económico-laboral, lo social y hacia la política de inmigración en su conjunto. Por otro lado, no se ha encontrado efecto predictivo alguno de la religión sobre las actitudes afectivas. En este sentido, Storm (2018) indicaba que si bien la religión no predecía actitudes hacia la inmigración sí puede convertirse en ocasiones en una expresión de identidad nacional o de grupo étnico en tiempos de inseguridad económica.

Con respecto al uso de medios de comunicación como fuente de información sobre la situación de los refugiados, el estudio indica una influencia clara de los mismos en cuanto a las actitudes en los cuestionarios pre-test, lo que confirma los resultados del primer estudio realizado en 2015 (San Pedro & López, 2017). Los estudiantes que manifestaban tener actitudes más favorables hacia los refugiados en los cuestionarios pre-test no utilizaban o utilizaban algo los medios tenidos en cuenta (televisión, prensa, *Youtube*, webs de Internet, *Twitter* y *Facebook*) como fuente de información para acercarse a la figura de los refugiados. El resultado contradice en parte el estudio de Álvarez-Gálvez (2014b), que indicaba un menor uso de los medios informativos en las personas más reacias hacia el fenómeno de la inmigración.

Parece que *Yotube* no tiene ningún efecto en las actitudes afectivas de los estudiantes hacia los refugiados, siendo el medio con menor influencia sobre las mismas la prensa. En el cuestionario no se indicaba diferenciación alguna entre prensa escrita y digital, aunque habida cuenta de los distintos resultados obtenidos en las dos dimensiones, puede que los estudiantes la relacionaran con la primera. Los otros medios considerados en el estudio, TV, Internet, *Twitter* y *Facebook* sí muestran una influencia clara sobre las actitudes hacia lo económico-laboral, lo social, y hacia la política de inmigración, mostrando mayores actitudes afectivas positivas los estudiantes que no los consultan o los consultan algo. Estos resultados van en la línea de lo propuesto por Jacobs (2018), ya que el tratamiento de la información sobre la inmigración, forzada o no, desde una perspectiva económica o de seguridad reafirma las creencias negativas de la opinión pública. Asimismo, Nergues y Lee (2018) señalaban que los medios y los debates en redes sociales configuran las formas en las que las personas y sociedades ven a los refugiados, lo que se relaciona con los resultados obtenidos en este estudio en el sentido de que, a menor frecuencia de uso de los medios para informarse sobre el tema,

mayores actitudes afectivas se encuentran. Convendría por tanto que fenómenos como la inmigración o los refugiados se traten en las aulas en la enseñanza ordinaria desde una perspectiva analítica y ausente de manipulación. En este sentido, y como se indicaba en la introducción de esta tesis doctoral, la didáctica de las Ciencias Sociales demanda una formación de docentes libre de prejuicios, con base en la vida real y cuyo objetivo sea el desarrollo del pensamiento y la resolución de conflictos (Santisteban, 2015), con el fin de preparar a los estudiantes para su participación en una sociedad democrática (Barton and Levstik, 2004), por lo que convendría proporcionar tanto a los docentes en formación como al alumnado de enseñanzas obligatorias herramientas adecuadas para el fomento del pensamiento crítico a la hora de acercarse a los medios de comunicación.

Los resultados del estudio 4 indican que hay una relación directa entre el número de fuentes consultadas para la elaboración de la composición escrita y los tres indicadores de aprendizaje propuestos en cuanto a comunicación escrita, conocimiento de la lengua y educación literaria. Asimismo, al agrupar los indicadores en un solo factor se demuestra que la utilización de un mayor número de fuentes influye significativamente en la puntuación obtenida por los estudiantes en cuanto a la Competencia en Comunicación Lingüística.

La mayor parte del alumnado, concretamente 110 estudiantes, consultó fuentes primarias y secundarias para realizar la práctica, constatándose el empleo de tres o más fuentes en 77 de ellos. El hecho de que la mayoría del alumnado participante perciba la necesidad de usar fuentes históricas como base de las actividades empáticas, abre la puerta a un nuevo planteamiento educativo de la Historia desde estrategias de enseñanza que promuevan la indagación y el pensamiento crítico (Prieto, Gómez & Miralles,

2013). El estudio confirma la importancia de la utilización de fuentes primarias y secundarias para la elaboración de relatos históricos y la construcción de conocimientos (González, Pagès & Santisteban, 2011). No obstante, los estudiantes prefieren la utilización de fuentes secundarias por encima de las primarias, tal y como indicaban Yeager et al. (1998).

El análisis de las prácticas también indica que las mujeres consultaron un mayor número de fuentes para la elaboración de la composición escrita, puntuando de este modo más alto en la Competencia en Comunicación Lingüística. Quizá pueda relacionarse con el estudio de Méndez, Méndez y Fernández-Río (2016) que indica que las mujeres presentan una mayor predisposición al trabajo competencial en todas sus fases.

## **5.2. Conclusiones**

En relación con los objetivos marcados en el capítulo 2, las conclusiones alcanzadas en la presente tesis doctoral son:

1. Los programas que utilizan la contextualización histórica, los testimonios cercanos a refugiados y la empatía histórica relacionando la situación de estos con la de los exiliados de la Guerra Civil Española contribuyen al aumento y/o refuerzo de las actitudes positivas hacia los refugiados en estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria.
2. Los factores cognitivos, como las actitudes hacia lo económico-laboral, lo social y hacia la política de inmigración influyen significativamente en las actitudes afectivas hacia los refugiados en los futuros docentes.

3. Los medios de comunicación, sobre todo la televisión, internet, y redes sociales como Twitter y Facebook, tienen una influencia significativa en las actitudes hacia lo económico-laboral, lo social y hacia la política de inmigración, dimensiones predictoras de las actitudes afectivas.
4. La utilización de un mayor número de fuentes históricas primarias y secundarias influye significativamente en la puntuación obtenida por las narrativas de los estudiantes en cuanto a la Competencia en Comunicación Lingüística. La consulta y uso de un mayor número de fuentes por parte del alumnado contribuye al desarrollo de la citada competencia.

### **5.3. Limitaciones y líneas futuras**

Una vez expuestos el análisis de la aplicación del programa basado en la contextualización y empatía histórica, el uso de fuentes y el contacto con testimonios primarios para reforzar la tolerancia hacia los refugiados en futuros docentes de Educación Primaria, cabe mencionar algunas limitaciones presentes en los mismos, así como plantear líneas de trabajo para estudios futuros.

Entre las limitaciones generales al presente estudio debe destacarse el tamaño muestral limitado, que condiciona la generalización de los resultados, y el carácter no aleatorio de la experiencia al ser llevada a cabo con grupos-clase concretos.

Entre las limitaciones a los tres primeros estudios debe indicarse la no utilización de unos instrumentos validados que midiesen tanto las actitudes como la empatía, lo que hubiera dado datos más confiables. El estudio surgió en el contexto de una experiencia de aula concreta para lo cual se diseñó un cuestionario de elaboración personal. Fue con posterioridad cuando esta experiencia de aula se convirtió en una

investigación más amplia. No obstante, se decidió seguir utilizando el cuestionario inicial para permitir la comparación de datos entre cursos académicos. De este modo, también debe señalarse que con respecto a la dimensión denominada religión, que casi todos los ítems se relacionaban con la religión musulmana y en ningún caso se preguntó a los estudiantes por otras creencias, por lo que quizás deba tenerse en cuenta la existencia o no de prejuicios no solamente relacionados con la misma, sino también con otras religiones. Se hace necesario llevar a cabo pruebas más específicas que contemplen otras variables, por ejemplo, el peso que puedan tener las creencias e ideologías en las actitudes hacia los refugiados. Como línea futura de investigación se hace necesario la comparación con otros programas educativos similares educativos para determinar su correcta eficacia. Además, convendría realizar un estudio longitudinal que valorase esa eficacia en el largo plazo para comprobar si esas actitudes positivas se mantienen en el tiempo. Por otro lado, sería de interés comprobar la validez del programa en otros niveles educativos de la enseñanza obligatoria con las adaptaciones necesarias al nivel cognitivo de los estudiantes.

Entre las limitaciones al estudio 4, debe señalarse que la experiencia fue realizada con dos grupos-clase concretos pertenecientes a dos cursos académicos distintos (2015-2016 y 2016-2017), por lo que la selección de la muestra fue por conveniencia. De igual modo el tamaño de la muestra es escaso y determinado por los estudiantes matriculados en cada grupo de la asignatura. También hay que tener en cuenta otros factores que han podido influir en los resultados, como el propio nivel universitario de los estudiantes, su posible predisposición a la realización de tareas o su expediente académico, entre otros. Como línea de mejora y continuidad, se hace necesario realizar estudios más profundos sobre la relación entre el uso de fuentes históricas en ejercicios empáticos descriptivos y el mayor desarrollo de la Competencia

en Comunicación Lingüística, con muestras grandes y aleatorias tomadas no sólo a nivel de Grado, sino también en alumnado que cursa la enseñanza obligatoria.

Cabe decir también que se ha iniciado ya una investigación que analiza las narrativas de los estudiantes, realizadas en los últimos años, en base a distintos indicadores relacionados con el pensamiento histórico con el fin de determinar el nivel de formación histórica de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Así pues, son varias las líneas de trabajo que se abren al concluir la presente tesis doctoral, algunas de las cuales ya ha sido iniciadas, y que permitirán profundizar aún más en estrategias que faciliten tanto el fomento de las actitudes tolerantes hacia los refugiados como el desarrollo del pensamiento histórico de los futuros docentes.



## REFERENCIAS

- ACNUR (16 de marzo de 2016). *Preguntas frecuentes sobre los términos 'refugiados' y 'migrantes'*. Recuperado de:  
<https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/3/5b9007344/preguntas-frecuentes-sobre-los-terminos-refugiados-y-migrantes.html> Fecha de consulta 03/03/2019
- Adrián J. E., & Clemente R. A. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación R.E.M.E*, 7, 17-18.
- Alpargu, M., Sahin, E., & Yazici, S. (2009). Teaching History and Its Contribution to Peace. *International Journal of Social Inquiry*, 2(2), 199-214.
- Álvarez-Gálvez, J. (2014a). Television news consumption and public attitudes towards immigration: a multi-level approach. *Revista de Psicología Social*, 29(3), 401-429. doi: 10.1080/02134748.2014.972704
- Álvarez-Gálvez, J. (2014b). El consumo de medios informativos y las actitudes hacia los inmigrantes. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 145(1), 3-24. doi: 10.5477/cis/reis.145.3
- Anderson, J., Stuart, A., & Rossen, I. (2017). Not all negative: Macro justice principles predict positive attitudes towards asylum seekers in Australia. *Australian Journal of Psychology*, 67, 207–213. doi: 10.1111/ajpy.12085
- António, J. H. C., & Monteiro, M. B. (2015). Minorities' acculturation and social adjustment: The moderator role of meta-perceptions of majority's acculturation

- attitudes. *International Journal of Psychology*, 50(6), 422–430. doi: 10.1002/ijop.1221
- Arnot, M., Pinson, H., & Candappa, M. (2009). Compassion, caring and justice: teachers' strategies to maintain moral integrity in the face of national hostility to the "non-citizen". *Educational Review*, 61(3), 249-264. doi: 10.1080/00131910903045906.
- Aydin, H. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. doi: 10.1080/14675986.2017.1336373
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bansak, K., Hainmueller, J., & Hangartner, D. (2016). How economic, humanitarian, and religious concerns shape European attitudes toward asylum seekers. *Science* 354(6309), 217-222. doi: 10.1126/science.aag2147
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122.
- Bello, V. (2017). Interculturalism as a New Framework to reduce Prejudice in Times of Crisis in European Countries. *International Migration*, 55(2), 23-38. doi: 10.1111/imig.12262

- Bickmore, K., and Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291-335. doi: 10.1080/00933104.2014.901199
- Boeva, A. (2016). Discursive construction of refugees, migrants and asylum seekers in British and American news sources. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 236, 53-58. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.12.018
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3, 130-146.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202. doi: 10.1080/00933104.2011.10473452
- Bruneau, E., Kteily, N., & Laustsen, L. (2018). The unique effects of blatant dehumanization on attitudes and behavior towards Muslim refugees during the European 'refugee crisis' across four countries. *European Journal of Social Psychology*, 48(5), 645-662. doi: 10.1002/ejsp.2357
- Burgard, K., & Boucher, M. (2016). Same story; Different History: Students' racialized understanding of historic sites. *The Urban Review*, 48(5), 696-717.
- Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., & López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24(2), art. M1. doi: 10.7203/relieve.24.2.13320

- Calderón, F., & Silva, C. (2014). A journey with a refugee family: raising culturally relevant teaching awareness. *New Directions for Teaching and Learning*, 140, 51-67. doi: 10.1002/tl.20114.
- Carime, L. (2013). The Curricular Value of Teaching about Immigration through Picture Book Thematic Text Sets. *The Social Studies*, 104, 47-56. doi: 10.1080/00377996.2012.720307
- Carril, M. <sup>a</sup> T., & Sánchez, M. (2015). Visibilizando capacidades ocultas. Empatía y aprendizaje histórico en el alumnado de 1º de la ESO. En A. M.<sup>a</sup> Hernández, C. R. García, & J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 669-677). Cáceres: AUPDCS.
- Catarci, M., Prata, M., & Siqueira, S. (2017). Refugees, interculturalism and education. *Intercultural Education*, 28(2), 109-112. doi: 10.1080/14675986.2017.1308647
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 60-79.
- Comisión Europea (2017). *La Unión Europea y la crisis migratoria*. Recuperado de: [https://europa.eu/european-union/file/11779/download\\_en?token=hmjU7NXf](https://europa.eu/european-union/file/11779/download_en?token=hmjU7NXf)
- Croston, J., & Pedersen, A. (2013). ‘Tell me what I want to hear’: Motivated recall and attributions in media regarding asylum seekers. *Australian Journal of Psychology*, 65, 124–133. doi: 10.1111/ajpy.12012
- Croucamp, C. J., O’Connor, M., Pedersen, A., & Breen, L. J. (2017). Predicting community attitudes towards asylum seekers: A multicomponent model. *Australian Journal of Psychology*, 69, 237–246. doi: 10.1111/ajpy.12149

- Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la Historia desde el enfoque narrativo. *Praxis Educativa*, 2(3), 169-181.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679–709. doi: 10.1080/00220270902947376
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- DeBernardis, G. M., Hayes, L. J., & Fryling, M. J. (2014). Perspective Taking as a Continuum. *Psychological Record*, 64, 123–131. doi: 10.1007/s40732-014-0008-0
- Dempsey, K. E., & McDowell, S. (2019). Disaster depictions and geopolitical representations in Europe’s migration ‘Crisis’. *Geoforum*, 98, 153-160. doi: 10.1016/j.geoforum.2018.11.008
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1984). Making Sense of History. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 117–153). London: Heinemann
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation: The new empathy and social justice*. New York: Routledge.

- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I. & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 303-323.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking. En *Annual meeting of the American Educational research Association*. New Orleans, LA: ERIC Document Reproduction service No. ED 474135.
- Durham, M. G. (2018). Resignifying Alan Kurdi: news photographs, memes, and the ethics of embodied vulnerability. *Critical Studies in Media Communication*, 35(3), 240-258. doi: 10.1080/15295036.2017.1408958
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58. Disponible en:  
[http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS\\_06482\\_no3.pdf](http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS_06482_no3.pdf)
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34. doi: 10.1080/00933104.2013.826158.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47. Doi: 10.1080/00933104.2010.10473415

- English, A. R. (2016). John Dewey and the Role of the Teacher in a Globalized World: Imagination, empathy, and 'third voice'. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1046–1064. doi: 10.1080/00131857.2016.1202806
- Erdfelder, E., Faul, F., and Buchner, A. (1996). G\*POWER: a general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 28, 1-11.
- Erisen, C. (2015). Emotions, social networks and Turkish political attitudes on the Syria crisis. *Southeast European and Black Sea Studies*, 15(1), 1-18.
- Esses, V. M., Medianu, S., & Lawson, A. S. (2013). Uncertainty, Threat, and the Role of the Media in Promoting the Dehumanization of Immigrants and Refugees. *Journal of Social Issues*, 69(3), 518-536.
- Esses, V. M., Veenvliet, S., Hodson, G., & Mihic, L. (2008). Justice, Morality, and the Dehumanization of Refugees. *Social Justice Research*, 21, 4–25. doi: 10.1007/s11211-007-0058-4
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe and Migration. A comparison of Geography, History and Citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492. doi: 10.1080/00220272.2011.584560.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.

- Frank, J. M., & Rice, K. (2017). Perceptions of poverty in America: using social empathy to reframe students' attitudes. *Social Work Education*, 36(4), 391–402  
doi: 10.1080/02615479.2017.1287261
- Fuchs, T. (2017). Empathy, Group Identity, and the Mechanisms of Exclusion: An Investigation into the Limits of Empathy. *Topoi*, n.d. doi: 10.1007/s11245-017-9499-z
- Galikhuzina, R. G., Penkovtsev, R. V., y Shibanova, N. A. (2016). The image of refugees in the communication mass media: a source of conflict or cooperation? *Academy of Marketing Studies Journal*, 20(1), 27-32.
- Garaigordobil, M. & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180 – 186.
- García-Faroldi, L. (2017). Determinants of Attitudes towards Immigration: Testing the Influence of Interculturalism, Group Threat Theory and National Contexts in Time of Crisis. *International Migration*, 55(2), 10-22.
- Gehlbach, H. (2004). Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory and Research in Social Education*, 32, 39-55.
- Goldberg, T. (2013) “It's in My Veins”: Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64. doi: 10.1080/00933104.2012.757265
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*, 39. Disponible online en <http://clio.rediris.es>

- Gómez-Martínez, C. & Villa Moral-Jiménez, M. de la (2018). Dehumanization and Islamophobia: attitudes towards the Syrian refugee crisis / Deshumanización e islamofobia: actitudes ante la crisis de los refugiados sirios, *Revista de Psicología Social*, 33(2), 215-239. doi: 10.1080/02134748.2018.1435218
- González, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina, & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Murcia: AUPDCS.
- Goodman, S. (2017). The evolving (re)categorisations of refugees throughout the 'refugee/migrant crisis'. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(2), 105-114.
- Grant, D., & Harari, E. (2011). Empathy in Psychoanalytic Theory and Practice. *Psychoanalytic Inquiry*, 31, 3–16. doi: 10.1080/07351690.2010.512844
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, 65-108.
- Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 61-70.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de Educación Primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-45.

- Harwood, J., Paolini, S., Joyce, N., Rubin, M., & Arroyo, A. (2011). Secondary transfer effects from imagined contact: Group similarity affects the generalization gradient. *British Journal of Social Psychology*, *50*, 180–189. doi: 10.1348/014466610X524263
- Haslam, N., & Holland, E. (2012). Attitudes Towards Asylum Seekers: The Australian Experience. En D. Bretherton & N. Balvin (Eds.), *Peace Psychology in Australia* (107-120). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, *40* (1), 121-137. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.121
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511805851
- Holzberg, B., Kolbe, K., Zaborowski, R. (2018). Figures of Crisis: The Delineation of (Un)Deserving Refugees in the German Media. *Sociology*, *52*(3), 534-550. doi: [10.1177/0038038518759460](https://doi.org/10.1177/0038038518759460)
- Hughes, C. (2017). *Understanding prejudice and education: The challenge for future generations*. New York: Routledge.
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(3), 410–434. doi: 10.1080/00220272.2018.1435724
- IBM Corp. Released 2013. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

- Isik-Ercan, Z. (2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: advocacy for the “family”. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 3025-3038.
- Jacobs, L., Damstra, A., Boukes, M., & De Swert, K. (2018) Back to Reality: The Complex Relationship Between Patterns in Immigration News Coverage and Real- World Developments in Dutch and Flemish Newspapers (1999–2015), *Mass Communication and Society*, 21(4), 473-497.  
doi: 10.1080/15205436.2018.1442479
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: Siglo XXI.Educational Books.
- Jetten, J., & Esses, V. (2018). The Reception of Immigrants and Refugees in Western Countries: The Challenges of Our Time. *Journal of Social Issues*, 74(4), 662-673.  
doi: 10.1111/josi.12292
- Juanas, A. de, Ezquerro, A., Martín, R., & Pesquero, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Investigación en la Escuela*, 78, 43-54.
- Kadianaki, I., Avraamidou, M., Ioannou, M., & Panagiotou, E. (2018). Understanding media debate around migration: The relation between favorable and unfavorable representations of migration in the Greek Cypriot press. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(4), 407-415. doi: 10.1037/pac0000285
- Kariagina, T. D., & Ivanova, A. V. (2017). Empathy as an Ability: Structure and Development during Training in Psychological Counseling. *Journal of Russian & East European Psychology*, 54(6), 470–497.  
doi: 10.1080/10610405.2017.1448180

- Kedra, J., & Sommier, M. (2018). Children in the visual coverage of the European refugee crisis: A case study of the World Press Photo 2016. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, 7(1), 37-58. doi: 10.1386/ajms.7.1.37\_1
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching & Learning History 11-18. Understanding the Past*. Open University Press: Berkshire.
- Koc, Y., & Anderson, J. R. (2018). Social Distance toward Syrian Refugees: The Role of Intergroup Anxiety in Facilitating Positive Relations. *Journal of Social Issues*, 74(4), 790-811. doi: 10.1111/josi.12299
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9 th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57.
- Kunst, J. R., Sadeghi, T., Tahir, H., Sam, D., & Thomsen, L. (2016). The vicious circle of religious prejudice: Islamophobia makes the acculturation attitudes of majority and minority members clash. *European Journal of Social Psychology*, 46, 249–259. doi: 10.1002/ejsp.2174
- Ladson-Billings, G. (1995). But That’s Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice* 34(3), 159–165.
- Lang, C. (2015). Migración: estigma, prejuicio y distancia social. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Lee, J.-S., & Nerghes, A. (2018). Refugee or Migrant Crisis? Labels, Perceived Agency, and Sentiment Polarity in Online Discussions. *Social Media + Society*, 4(3), 1-22. doi: 10.1177/2056305118785638
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Liebe, U., Meyerhoff, J., Kroesen, M., Chorus, C., & Glenk, K. (2018). From welcome culture to welcome limits? Uncovering preference changes over time for sheltering refugees in Germany. *PLoS ONE*, 13(8), e0199923. doi: 10.1371/journal.pone.0199923
- Londoño, J. G., & Carvajal, J. P. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y Ciudad*, 30(1), 65-78. doi: 10.14483/udistrital.jour. cpaz.2015.1.a07.
- López Facal, R., & Santidrián, V.M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Low, B. E. & Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789. doi: 10.1080/00220272.2013.808379

- Mangana, R. (2018). Aylan Kurdi como imagem-despertador da crise dos refugiados: o enquadramento da imprensa ibérica. *Revista Estudos em Comunicação*, 26(2), 61-79. doi: 10.20287/ec.n26.v2.a05
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- McAllister, G. & Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students. A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. doi: 10.1177/002248702237397
- McArthur, L., Halvorsen, A. L., & Aponte-Martínez, G. (2016). “[My] family has gone through that”: How high school students determine the trustworthiness of historical documents. *The Journal of Social Studies Research*, 40, 109-121. doi: 10.1016/j.jssr.2015.06.007
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Méndez, D., Méndez, A. & Fernández Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Monte-Sano, Ch. (2015). Beyond reading comprehension and summary: learning to read and write in History by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.

- Muñoz, A. P., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, 16, 123-143.
- Navas, M., Cuadrado, I., & López-Rodríguez, L. (2012). Fiabilidad y evidencias de validez de la Escala de Percepción de Amenaza Exogrupal (EPAE). *Psicothema*, 24(3), 477-482.
- Nenadovic, M. (2017). Introductory remarks to the special issue on teaching about refugees. *Intercultural Education*, 28 (5), 427-428.  
doi: 10.1080/14675986.2017.1337302
- Nerghes, A., & Lee, J.-S. (2018). The Refugee/Migrant Crisis Dichotomy on Twitter: A Network and Sentiment Perspective. *WebSci '18 Proceedings of the 10th ACM Conference on Web Science*, 271-280. doi: 10.1145/3201064.3201087
- Neriman, D., Hanquinet, L., & Sila, N. (2017). Perceptions of diversity and attitudes of tolerance in the 'fragmented' U.K. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(4), 674-692. doi: 10.1080/1369183X.2016.1249053
- Nygren, T., & Johnsrud, B. (2018). WhatWould Martin Luther King Jr. Say? Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10, 287–306 doi: 10.1093/jhuman/huy013
- Ohn, J. D. (2009). Exploration of historical thinking skills among elementary teacher candidates through the analysis of their reflective discourses on historical empathy. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 12(1), 2009, 53-68.
- OIM (2019). ¿Quién es un migrante? Recuperado de: <https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante>

- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A & Gürog̃ lu, B. (2017). Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8:870. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00870
- Pagès, J. (2005-2006). La comparación en la enseñanza de la Historia. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 9-10, 17-35.
- Pedersen, A., Attwell, J., & Heveli, D. (2005). Prediction of negative attitudes toward Australian asylum seekers: False beliefs, nationalism, and self-esteem. *Australian Journal of Psychology*, 57(3), 148-160. doi:10.1080/00049530500125157
- Pedersen, A., Wat, S., & Hansen, S. (2006). The role of false beliefs in the community's and the federal government's attitudes toward Australian asylum seekers. *Australian Journal of Social Issues*, 41(1), 106-124.
- Plener, P. L., Groschwitz, R. C., Brähler, E., Sukale, T., & Feger, J. M. (2017). Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 733–742. doi: 0.1007/s00787-017-0943-9
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J., y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. Disponible en:  
<http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf> Fecha de consulta 10/01/2019.

- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las Competencias Básicas y valoración y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 329-346.
- Rener, W., Thomas, A., Mikulajova, M., & Newman, D. (2017). Assessing Attitudes towards Asylum Seekers: Comparative Findings from Austria, Germany, and Slovakia. *International Journal of Business and Social Research*, 7(12), 10-22. doi: 10.18533/ijbsr.v7i12.1081
- Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214-226.
- Riley, K. L. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13(1), 32-42.
- Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddle masses” anyway? Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73. doi: 10.1080/15210960.2010.481180.
- Rubinstein-Avila, E. (2017). Immigration and Education: What Should K-12 Teachers, School Administrators, and Staff Know? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 12-17. doi: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1234817>
- Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Íber*, 12, 79-94.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío*, 39. Disponible en <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

- Saiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: restos para una educación histórica. En J. I. Alonso, C. J. Gómez, & T. Izquierdo, *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 105-120). Murcia: Editum.
- Salgas, E. (1991). Une population face à l'exil espagnol: Représentations et opinion. Le cas des Pyrénées-Orientales (Janvier-Septembre 1939). En P. Milza, & D. Peschanski (Eds.), *Exils et migration. Italiens et espagnols en France. 1938-1946* (pp. 277-284). París: Centre National de la Recherche Scientifique.
- San Pedro, M. B., & López, I. (2016). Relacionar pasado y presente mediante uso de fuentes y la empatía histórica: investigación con profesorado en formación. En R. López (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 458-467). Santiago de Compostela: Red 14.
- San Pedro, M. B. & López, I. (2017). Empatía Histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 116-128.
- San Pedro, M. B., & López, I. (2018). La aportación de la empatía histórica al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: una experiencia con maestros en formación. En J. Monteagudo, A. Escribano-Miralles, & C. J. Gómez (Coords.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 89-100). Murcia: Editum.
- San Pedro, M. B., Suárez, M. A., & Gutiérrez, S. (2019). Formación histórica de los estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria: análisis de narrativas. (En prensa).

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, 14*, 34-56.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. <sup>a</sup> Hernández, C. R. García, & J. D. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, eds. (383-393). Cáceres: AUPDCS.
- Savenije, G. M., & Bruijn, P. de (2017) Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies, 23*(9), 832-845. doi: 10.1080/13527258.2017.1339108
- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., and Van de Vijver F. J. R. (2017). Acculturation and School Adjustment of Immigrant Youth in Six European Countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology, 8*:649. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00649
- Segal, E. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research, 37*(3), 266–277. doi: 10.1080/01488376.2011.564040
- Segal, E., Gerdes, K., Mullins, J., Wagaman, M., & Androff, D. (2011). Social Empathy Attitudes: Do Latino Students Have More? *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 21*(4), 438–454. doi: 10.1080/10911359.2011.566445
- Seger, C. R., Banerji, I., Park, S. H., Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2017). Specific emotions as mediators of the effect of intergroup contact on prejudice: findings across multiple participant and target groups. *Cognition and Emotion, 31*(5), 923-936. doi: 10.1080/02699931.2016.1182893

- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell.
- Sen, L. K., & Wei, L. S. (2010). From Living under Attap to Residing in the Sky: Imagination and Empathy in Source-Based History Education in Singapore. *The History Teacher*, 43(4), 513-533.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp.39-84). Londres: Heinemann Educational Books.
- Sirin, C. V., Valentino, N. A., & Villalobos, J. D. (2017). The Social Causes and Political Consequences of Group Empathy. *Political Psychology*, 38(3). doi: 10.1111/pops.12352
- Smets, K., & Bozdağ, C. (2018). Editorial introduction. Representations of immigrants and refugees: News coverage, public opinion and media literacy. *Communications*, 43(3), 293-299. doi: 10.1515/commun-2018-0011
- Spiteri, D. (2013). Can my perceptions of the ‘other’ change? Challenging prejudices against migrants amongst adolescent boys in a school for low achievers in Malta. *Research in Education*, 89, 41-60. doi: 10.7227/RIE.89.1.4
- Splinder, W. (8 de diciembre de 2015). *2015: the year of Europe’s refugee crisis*. Recuperado de: [https://www.unhcr.org/news/stories/2015/12/56ec1ebde/2015-year-europes-refugee-crisis.html#\\_ga=2.60371309.1939586158.1551247937-965319968.1540977988](https://www.unhcr.org/news/stories/2015/12/56ec1ebde/2015-year-europes-refugee-crisis.html#_ga=2.60371309.1939586158.1551247937-965319968.1540977988) Fecha de consulta 27/02/2019.

- Stefaniak, A., & Bilewicz, M. (2015). Contact with a multicultural past: a prejudice-reducing intervention. *International Journal of Intercultural Relations*, 50, 60-65. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.11.004.
- Storm, I. (2018). When does religiosity matter for attitudes to immigration? The impact of economic insecurity and religious norms in Europe. *European Societies*, 20(4), 595-620. doi: 10.1080/14616696.2017.1402122
- Streitwieser, B., & Brück, L. (2018). Competing Motivations in Germany's Higher Education Response to the "Refugee Crisis". *Refuge*, 34(2), 38-51.
- Szilassy, E., & Árendás, Z. (2007). Understanding of "difference" in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 249-264. doi: 10.1080/13691830701234525.
- Thomas, E. F., Cary, N., Smith, L. G., Spears, R., & McGarty, C. (2018). The role of social media in shaping solidarity and compassion fade: How the death of a child turned apathy into action but distress took it away. *New Media & Society*, 20(10), 3778-3798. doi: 10.1177/1461444818760819
- Trepat, C.-A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: GRAÓ.
- Trounson, J. S., Critchley, C., & Pfeifer, J. E. (2015). Australian Attitudes toward Asylum Seekers: Roles of Dehumanization and Social Dominance Theory. *Social Behavior and Personality*, 43(10), 1641-1656. doi: 10.2224/sbp.2015.43.10.1641
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2017). *UNHCR Statistical Yearbook 2016*. 16th edition. Geneva. Disponible en:

<http://www.unhcr.org/statistics/country/5a8ee0387/unhcr-statistical-yearbook-2016-16th-edition.html>

- VanSledright, B. A. (2001). From empathetic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Verducci, S. (2000). A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory*, 50(1), 63-80.
- Vilar, J. B. (2007). *La España del exilio. Las emigraciones políticas españolas en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Virta, A. & Kouki, E. (2014). Dimensions of historical empathy in upper secondary students' essays. *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 137-160.
- Vlachou, M. (Coord.) (2017). *The Inclusion of Migrants and Refugees: The Role of Cultural Organisations*. Almada, Portugal: Acesso Cultura, Associação Cultural.
- Volk, S. S. (2012). Empathy and Engagement: Using Avatars to Bring Students into History. *Peer Review*, 14(3), 6-9.
- Volk, S. S. (2012). How the Air Felt on My Cheeks: Using Avatars to Access History. *The History Teacher*, 46(2), 193-214.

- Wallace, R. (2018). Contextualizing the Crisis: The Framing of Syrian Refugees in Canadian Print Media. *Canadian Journal of Political Science*, 51(2), 207-231. doi: 10.1017/S0008423917001482
- Warren, C.A. (2013). The Utility of Empathy for White Female Teachers' Culturally Responsive Interactions with Black Male Students. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 175-200.
- Warren, C.A. (2018) Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. doi: 10.1177/0022487117712487
- Williams, A., O'Driscoll, K., & Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5:425. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00425
- Willis-Esqueda, C, Hazel, R., & Pedroza, K. (2017). Patriotism and the impact on perceived threat and immigration attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 157(1), 114–125. doi: 10.1080/00224545.2016.1184125
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wren, M. (2017). 'Refugees Are Welcome Here!' How Public Opinion Got Ahead of Government in Summer 2015 and Stayed There. *European Judaism*, 50(2), 58-62. doi: 10.3167/ej.2017.500209
- Yeager, E. A, & Foster, S. J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. En O. L. Davis Jr., E.A. Yeager, & S.J. Foster (Eds.),

*Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20).

Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W. (1998). Why people in the past act as they did: an exploratory study in historical empathy.

*International Journal of Social Education*, 13(1), 8–24.

Yuste, M. (2016). L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas. Tesis doctoral inédita.

Universitat Autònoma de Barcelona.

Zembylas, M. (2012). The affective (re)production of refugee representations through educational policies and practices: reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country.

*International Review of Education*, 58(4), 465-480. doi: 10.1007/s11159-012-9296-2

Ziegele, M., Koehler, C., & Weber, M. (2018). Socially Destructive? Effects of Negative and Hateful User Comments on Readers' Donation Behavior toward Refugees and Homeless Persons.

*Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 62(4), 636-653. doi: 10.1080/08838151.2018.1532430

## **ANEXOS**



## Anexo 1. Cuestionario PREFSIR-1

### CUESTIONARIO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LOS REFUGIADOS SIRIOS

**Código:** \_\_\_\_\_

La finalidad de este cuestionario es recabar información sobre la percepción del alumnado del grado de Educación Primaria con respecto a la problemática de los refugiados sirios. Es muy importante para nosotros contar con información veraz. No se trata de ningún examen, por lo que no existen respuestas buenas ni malas, siempre que respondas con sinceridad. Son tus opiniones, totalmente personales, y puedes expresarlas libremente. Normalmente cada estudiante es diferente a los demás y, por tanto, puede sentir cosas distintas acerca de cualquier tema.

**TE ASEGURAMOS QUE TUS RESPUESTAS SERÁN CONSIDERADAS CON EL MÁS ABSOLUTO ANONIMATO, RESPETANDO TU INTIMIDAD.**

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones siendo 1 TOTALMENTE EN DESACUERDO, 2 EN DESACUERDO, 3 NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, 4 BASTANTE DE ACUERDO, Y 5 TOTALMENTE DE ACUERDO.

**Con respecto a la llegada a España de refugiados sirios, crees que...** 1 2 3 4 5

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| A1 | Muchas personas tienen que abandonar sus países por motivos bélicos (guerras, conflictos, etc.)   |  |  |  |  |  |
| A2 | No me importaría tener a refugiados sirios como alumnos.  |  |  |  |  |  |
| A3 | Por nuestras diferencias culturales, no creo que pudiese tener como amigo a un refugiado/a sirio. |  |  |  |  |  |
| A4 | No me importaría que mi hermano o mi hermana tuviesen como pareja a un refugiado/a sirio.         |  |  |  |  |  |
| A5 | El hecho de tener en el barrio a refugiados sirios puede ser una fuente de problemas.             |  |  |  |  |  |
| A6 | No me sentiría a gusto viviendo en un barrio en el que hubiese muchos refugiados sirios.          |  |  |  |  |  |

**Con respecto a cuestiones relacionadas con la religión crees que...** 1 2 3 4 5

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| A7 | La acogida de refugiados en Europa va a provocar un crecimiento de la religión islámica en España. |  |  |  |  |  |
| A8 | No me gustaría que existiese una mezquita al lado de mi casa.                                      |  |  |  |  |  |

|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| A9  | El hecho de que los refugiados sirios sean mayoritariamente musulmanes puede suponer un riesgo mayor de atentados, ya que el yihadismo se relaciona con esta religión. |  |  |  |  |  |
| A10 | El Estado/comunidad autónoma/ayuntamiento debe habilitar determinados espacios de culto para creyentes musulmanes.   |  |  |  |  |  |
| A11 | El sistema educativo debería tener en cuenta la religión musulmana mediante una asignatura curricular o extraescolar.  |  |  |  |  |  |
| A12 | En el comedor de los colegios se debe tener en cuenta al alumnado que no puede comer ciertos alimentos por motivos religiosos.   |  |  |  |  |  |

**Con respecto a cuestiones relacionadas con lo económico y laboral crees que...**

1 2 3 4 5

|     |   |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| A13 | La acogida de refugiados va a perjudicar al mercado de trabajo europeo y español.   |  |  |  |  |  |
| A14 | Sólo se debería acoger a gente muy cualificada en lo laboral.   |  |  |  |  |  |
| A15 | La acogida de refugiados sirios puede ser muy positiva para el mercado de trabajo laboral.  |  |  |  |  |  |
| A16 | Los refugiados tienen más derecho que los españoles, les dan casa y trabajo.  |  |  |  |  |  |
| A17 | La acogida de refugiados no resulta un peligro para la economía española.   |  |  |  |  |  |
| A18 | La situación de los españoles es muy difícil en la crisis, el dinero destinado a los refugiados podría servir para ayudar a familias españolas con problemas. |  |  |  |  |  |

**Con respecto a cuestiones relacionadas con lo social, crees que...**

1 2 3 4 5

|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| A19 | Los refugiados sirios huyen de la guerra, no son terroristas.  |  |  |  |  |  |
| A20 | La acogida de refugiados sirios va a perjudicar los derechos de la mujer europea y española.                       |  |  |  |  |  |
| A21 | Desde los atentados de París, mi opinión con respecto a los refugiados sirios ha cambiado.                         |  |  |  |  |  |
| A22 | La acogida de inmigrantes sirios no va a provocar un aumento de la conflictividad social.                          |  |  |  |  |  |
| A23 | Los refugiados sirios tienen otra religión y cultura, eso puede perjudicar a nuestra identidad española y europea. |  |  |  |  |  |
| A24 | La acogida de refugiados sirios no va a suponer un mayor riesgo de atentados terroristas.                          |  |  |  |  |  |
| A25 | El contacto con los refugiados sirios puede ayudar al conocimiento mutuo y a una mejor convivencia.                |  |  |  |  |  |

**Con respecto a la política de inmigración, crees que...**

1 2 3 4 5

|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| A26 | Europa y España sólo deben acoger a aquellos inmigrantes que huyen de la guerra.   |  |  |  |  |  |
| A27 | Desde los atentados de París, Europa debería cerrar sus fronteras ante los refugiados hasta crear un modo de impedir el paso de terroristas. |  |  |  |  |  |
| A28 | Europa y España sólo deberían acoger a los niños que huyen de la guerra.   |  |  |  |  |  |
| A29 | La acogida de inmigrantes debería ser más amplia y extenderse a otras personas que buscan trabajo.   |  |  |  |  |  |
| A30 | Es lógico y lícito que algunos países cierren sus fronteras ante los refugiados sirios por miedo al yihadismo.                               |  |  |  |  |  |
| A31 | Europa y España tienen como deber hacerse cargo de aquellas personas que huyen de la guerra en sus países.                                   |  |  |  |  |  |

**B1. Señala aquellos medios de los que recibes información acerca de la cuestión de los refugiados sirios e indica la frecuencia con la que lo haces, siendo 1 NADA y 5 MUCHO.**

1 2 3 4 5

|     |                          |                  |  |  |  |  |  |
|-----|--------------------------|------------------|--|--|--|--|--|
| 1.1 | <input type="checkbox"/> | Televisión       |  |  |  |  |  |
| 1.2 | <input type="checkbox"/> | Prensa           |  |  |  |  |  |
| 1.3 | <input type="checkbox"/> | Webs de Internet |  |  |  |  |  |
| 1.4 | <input type="checkbox"/> | Youtube          |  |  |  |  |  |
| 1.5 | <input type="checkbox"/> | Twitter          |  |  |  |  |  |
| 1.6 | <input type="checkbox"/> | Facebook         |  |  |  |  |  |

**C. 1. Edad** (años cumplidos) \_\_\_\_\_

**C. 2. Sexo**

- Hombre  Mujer

**C. 3. Tipo de centro en el que se estudió la Educación Secundaria Obligatoria.**

- Público  Concertado  Privado

**C. 4. Zona en la que vives.**

- Urbana  Rural  Semiurbana

**C. 5. Formación de tu madre**

- Primaria/EGB inacabada.  Bachillerato/FP2.  
 ESO/EGB/FP1.  Diplomatura

- Licenciatura.
- Doctorado.

- No sabe/No contesta.

**C. 6. Situación laboral de tu madre.**

- Trabajando.
- Jubilada.

- Desempleada.
- No sabe/No contesta.

**C. 7. Formación de tu padre.**

- Primaria/EGB inacabada.
- ESO/EGB/FP1.
- Bachillerato/FP2.
- Diplomatura.

- Licenciatura.
- Doctorado.
- No sabe/No contesta.

**C. 8. Situación laboral de tu padre.**

- Trabajando.
- Jubilado.
- Desempleado.
- No sabe/No contesta.

## **Anexo 2. Práctica de empatía histórica y uso de fuentes.**

### **PRÁCTICA USO DE FUENTES Y EMPATÍA HISTÓRICA: EXILIADOS DE LA GUERRA CIVIL**

La práctica consiste en utilizar fuentes primarias y secundarias para, por medio de la empatía histórica o explicación histórica contextualizada, intentar reconstruir cómo pudo ser la vivencia del exilio para una persona que tuvo que abandonar España debido a la Guerra Civil.

Además del material proporcionado, se valorará **la adecuada contextualización histórica** y el uso de otras fuentes (primarias o secundarias) que el alumnado considere de interés.

Cada alumno y alumna deberá tomar el rol de una persona que se ve obligada o que toma la decisión de dejar el país en el que ha desarrollado su toda su vida:

- Los roles serán los de un niño/a, un hombre o una mujer a elección del estudiante. El alumnado puede elegir también cuáles son las circunstancias familiares y/o laborales del personaje.
- Tiene que aparecer alguna referencia a un episodio de la guerra que provoque que el personaje opte por la vía del exilio (batalla, avance de la contienda, posible represión por motivos ideológicos, motivos económicos, pérdida del hogar, etc.). Es importante que se reflejen los motivos que impulsan al personaje a dejar su país de origen y estos deben justificarse históricamente.
- Se detallarán las circunstancias del viaje a un país que deberá ser elegido por el estudiante en base a datos históricos (qué países fueron destino de los exiliados de la Guerra Civil) basándose en el material proporcionado o seleccionado de entre otras aportaciones que considere. También se aludirá al contexto que se encuentra el personaje a la llegada del nuevo país.
- Se explicará además cuál fue el destino del personaje en el exilio en base al país elegido previamente (si se elige Francia hay que tener en cuenta el contexto de la II Guerra Mundial y qué pasó con los exiliados españoles en dicho país).
- El trabajo que tendrá más o menos la extensión de un folio (puede escribirse en las dos caras) se narrará en primera persona a modo de reflexión, carta, diario, etc.
- Pueden añadirse en anexo la procedencia de los datos que han servido para la contextualización histórica.

**Materiales de interés:**

- Documental “Exiliados”, de la UNED, en el que aparece un resumen de unos 20 minutos, documentado y sencillo, del exilio tras la guerra: <https://www.youtube.com/watch?v=JwZCgSHFDEc>
- La web del proyecto del Ministerio e-xiliad@s, con perfiles, testimonios imágenes y datos de interés: <http://www.exiliadosrepublicanos.info/es/proyecto>
- Acceso al libro “Traumas. Niños de la guerra y el exilio” con los testimonios de primera mano de personas que vivieron la guerra civil y/o el exilio en su niñez. Muy útil para contextualizar: <http://www.memoria-antifranquista.com/webvella/biblio/Traumass.pdf>
- Web esquemática con datos acerca del exilio: <http://sauce.pntic.mec.es/jotero/Emigra2/emigra2p.htm>
- Noticia de El País “Cuando los exiliados éramos nosotros”: [http://verne.elpais.com/verne/2015/08/25/articulo/1440511017\\_879100.html](http://verne.elpais.com/verne/2015/08/25/articulo/1440511017_879100.html)

### Anexo 3. Cuestionario PREFSIR-18

Código: \_\_\_\_\_

#### CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DE LOS REFUGIADOS

La finalidad de este cuestionario es recabar información sobre la percepción del alumnado del grado de Educación Primaria con respecto a los refugiados. Es muy importante para nosotros contar con información veraz. No se trata de ningún examen, por lo que no existen respuestas buenas ni malas, siempre que respondas con sinceridad. Son tus opiniones, totalmente personales, y puedes expresarlas libremente. Normalmente cada estudiante es diferente a los demás y, por tanto, puede sentir cosas distintas acerca de cualquier tema.

**TE ASEGURAMOS QUE TUS RESPUESTAS SERÁN CONSIDERADAS CON EL MÁX ABSOLUTO ANONIMATO, RESPETANDO TU INTIMIDAD.**

C. 1. Edad (años cumplidos) \_\_\_\_\_

C. 2. Sexo

- Hombre  
 Mujer

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones siendo 1 TOTALMENTE EN DESACUERDO, 2 EN DESACUERDO, 3 NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, 4 BASTANTE DE ACUERDO, Y 5 TOTALMENTE DE ACUERDO.

**Con respecto a la llegada a España de refugiados, crees que...** 1 2 3 4 5

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| A1 | Muchas personas tienen que abandonar sus países por motivos bélicos (guerras, conflictos, etc.) |  |  |  |  |  |
| A2 | No me importaría tener a refugiados como alumnos.   |  |  |  |  |  |
| A3 | Por nuestras diferencias culturales, no creo que pudiese tener como amigo a un refugiado/a.     |  |  |  |  |  |
| A4 | No me importaría que mi hermano o mi hermana tuviesen como pareja a un refugiado/a.             |  |  |  |  |  |
| A5 | El hecho de tener en el barrio a refugiados puede ser una fuente de problemas.                  |  |  |  |  |  |
| A6 | No me sentiría a gusto viviendo en un barrio en el que hubiese muchos refugiados.               |  |  |  |  |  |

**Con respecto a cuestiones relacionadas con la religión crees que...** 1 2 3 4 5

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| A7 | La acogida de refugiados en Europa va a provocar un crecimiento de la religión islámica en España. |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|

|     |   |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| A8  | No me gustaría que existiese una mezquita al lado de mi casa.   |  |  |  |  |  |
| A9  | El hecho de que los refugiados sean mayoritariamente musulmanes puede suponer un riesgo mayor de atentados, ya que el yihadismo se relaciona con esta religión. |  |  |  |  |  |
| A10 | El Estado/comunidad autónoma/ayuntamiento debe habilitar determinados espacios de culto para creyentes musulmanes.  |  |  |  |  |  |
| A11 | El sistema educativo debería tener en cuenta otras religiones mediante una asignatura curricular o extraescolar.  |  |  |  |  |  |
| A12 | En el comedor de los colegios se debe tener en cuenta al alumnado que no puede comer ciertos alimentos por motivos religiosos.                                  |  |  |  |  |  |

**Con respecto a cuestiones relacionadas con lo económico y laboral crees que...**

1 2 3 4 5

|     |   |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| A13 | La acogida de refugiados va a perjudicar al mercado de trabajo europeo y español.   |  |  |  |  |  |
| A14 | Sólo se debería acoger a gente muy cualificada en lo laboral.   |  |  |  |  |  |
| A15 | La acogida de refugiados puede ser muy positiva para el mercado de trabajo laboral.   |  |  |  |  |  |
| A16 | Los refugiados tienen más derecho que los españoles, les dan casa y trabajo.  |  |  |  |  |  |
| A17 | La acogida de refugiados no resulta un peligro para la economía española.   |  |  |  |  |  |
| A18 | La situación de los españoles es muy difícil en la crisis, el dinero destinado a los refugiados podría servir para ayudar a familias españolas con problemas. |  |  |  |  |  |

**Con respecto a cuestiones relacionadas con lo social, crees que...**

1 2 3 4 5

|     |   |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| A19 | Los refugiados huyen de la guerra, no son terroristas.  |  |  |  |  |  |
| A20 | La acogida de refugiados va a perjudicar los derechos de la mujer europea y española.                         |  |  |  |  |  |
| A21 | La acogida de inmigrantes no va a provocar un aumento de la conflictividad social.                            |  |  |  |  |  |
| A22 | Los refugiados tienen otra religión y/o cultura, eso puede perjudicar a nuestra identidad española y europea. |  |  |  |  |  |
| A23 | La acogida de refugiados no va a suponer un mayor riesgo de atentados terroristas.                            |  |  |  |  |  |
| A24 | El contacto con los refugiados puede ayudar al conocimiento mutuo y a una mejor convivencia.                  |  |  |  |  |  |

**Con respecto a la política de inmigración, crees que...**

1 2 3 4 5

|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| A25 | Europa y España sólo deben acoger a aquellos inmigrantes que huyen de la guerra. |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|

|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| A26 | Europa debería cerrar sus fronteras ante los refugiados hasta crear un modo de impedir el paso de terroristas. |  |  |  |  |  |
| A27 | Europa y España sólo deberían acoger a los niños que huyen de la guerra.                                       |  |  |  |  |  |
| A28 | La acogida de inmigrantes debería ser más amplia y extenderse a otras personas que buscan trabajo.             |  |  |  |  |  |
| A29 | Es lógico y lícito que algunos países cierren sus fronteras ante los refugiados por miedo al yihadismo.        |  |  |  |  |  |
| A30 | Europa y España tienen como deber hacerse cargo de aquellas personas que huyen de la guerra en sus países.     |  |  |  |  |  |

**B1. Señala aquellos medios de los que recibes información acerca de la cuestión de los refugiados e indica la frecuencia con la que lo haces, siendo 1 NADA y 5 MUCHO.**

|     |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 | <input type="checkbox"/> Televisión       |   |   |   |   |   |
| 1.2 | <input type="checkbox"/> Prensa           |   |   |   |   |   |
| 1.3 | <input type="checkbox"/> Webs de Internet |   |   |   |   |   |
| 1.4 | <input type="checkbox"/> YouTube          |   |   |   |   |   |
| 1.5 | <input type="checkbox"/> Twitter          |   |   |   |   |   |
| 1.6 | <input type="checkbox"/> Facebook         |   |   |   |   |   |