

Martín-Antón, J., Pérez-Fernández, F., Valdés-González, A. & Fernández-Alonso, R. (2024). Ficción y medios tecnológicos en la construcción cultural de personajes históricos. Un estudio con profesores en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 51-65.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.602061>

Ficción y medios tecnológicos en la construcción cultural de personajes históricos. Un estudio con profesores en formación

Javier Martín-Antón⁽¹⁾, Francisco Pérez-Fernández⁽²⁾, Aránzazu Valdés-González⁽¹⁾, Rubén Fernández-Alonso⁽¹⁾

¹ Universidad de Oviedo, ² CEU Cardenal Spínola (Sevilla)

Resumen

Esta investigación aborda la construcción de las narrativas históricas del profesorado en formación, en concreto, la importancia de las fuentes de información para el conocimiento de personajes históricos. Se examina en qué medida los participantes valoran las obras de ficción y los medios tecnológicos sobre otras fuentes de conocimiento histórico más tradicionales. Así mismo, se examina la incidencia de las variables sociodemográficas y la valoración atribuida a las obras de ficción y los medios tecnológicos en función de los recursos y soportes manejados. La muestra, compuesta por 826 estudiantes de los Grados de Educación respondió a un cuestionario en línea, y sus respuestas se analizaron con contrastes no-paramétricos. Los resultados muestran la importancia de los medios tecnológicos por detrás de la educación formal. Así mismo, se confirma la “brecha de género” en las fuentes provenientes de medios tecnológicos y la importancia de uso de múltiples fuentes para alcanzar una mayor valoración. Finalmente, se realizan algunas recomendaciones para mejorar la percepción que los futuros docentes tienen de estos medios como recurso didáctico, fuentes de información de calidad y reflexión crítica, más allá de su uso lúdico.

Palabras clave

Fuentes de información; narrativas históricas; pensamiento histórico; profesorado en formación.

Contacto:

Javier Martín-Antón. martinajavier@uniovi.es. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. Aniceto Sela s/n. 33005. Oviedo. España.

Investigación financiada con cargo al proyecto: “Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)”, MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Analysis of informal sources of information for the construction of historical narratives present in future teachers.

Abstract

This research addresses the construction of the historical narratives of teachers in training, in particular, the importance of information sources for the knowledge of historical characters. It examines the extent to which participants value fiction and technological media over more traditional sources of historical knowledge. It also examines the incidence of sociodemographic variables and the valuation attributed to works of fiction and technological means depending on the resources and media handled. The sample, composed of 826 students of the Education Degrees, responded to an online questionnaire, and their responses were analyzed with nonparametric contrasts. The results show the importance of technological means behind formal education. It also confirms the "gender gap" in sources from technological means and the importance of using multiple sources to achieve higher rating. Finally, some recommendations are made to improve the perception that future teachers have of these media as a didactic resource, sources of quality information and critical reflection, beyond their playful use.

Key words

Sources of informal information; historical narratives; historical thinking; teacher in training.

Introducción

El enfoque multiperspectivista de la investigación histórica y su didáctica (Stradling, 2003) resalta la importancia de las fuentes de información en el aprendizaje y en la formación de las narrativas históricas (Santisteban et al., 2010; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001). Inserto en la tradición sociocultural (Wertsch, 1998) esta perspectiva alternativa a las concepciones más tradicionales de la enseñanza y aprendizaje de la historia revela que nuestra interpretación de lo que es o no es relevante históricamente (Wertsch, 2002) está mediada por nuestra propia experiencia y surge desde la "tensión inherente" con sus "herramientas culturales", ya sean en forma de texto o eventos. En este sentido, las fuentes de información histórica se muestran como productos culturales que conforman nuestra experiencia y aprendizaje sobre lo histórico.

El número y la calidad de las fuentes de información histórica crecen exponencialmente (Reisman y McGrew, 2018), volviendo nuestra experiencia mediática más compleja e incierta. Las tradicionales fuentes orales y escritas han ido cediendo su hegemonía ante los formatos audiovisuales y digitales. Estos nuevos soportes y formatos no sustituyen a los anteriores, sino que se entrecruzan con ellos en múltiples plataformas mediáticas. En terminología de Jenkins (2006), vivimos en una "cultura de la convergencia" donde los flujos de información circulan en múltiples lenguajes (textuales, sonoros, audiovisuales, icónicos...) dando lugar a nuevas interacciones entre los usuarios.

Desde el punto de vista educativo, este rico ecosistema mediático está también modificando las condiciones de nuestro aprendizaje. El fácil acceso a las fuentes de información, sobre todo gracias a la tecnología móvil entre las jóvenes generaciones, contribuye a que los entornos de aprendizaje informal cobren cada vez más fuerza (Trujillo, 2014), aunque aún lejos de su valoración desde las aulas hasta tal punto que constituye un verdadero "aprendizaje invisible" (Cobo y Moravec, 2011).

Como contrapartida, esta eclosión de fuentes de información demanda una necesaria alfabetización mediática de los usuarios y una disposición hacia su interpretación crítica que incluye el descubrimiento de cómo los modos de representación estructuran nuestra percepción de la realidad, la detección de sesgos, intereses o intenciones de sus productores o la verificación de la fiabilidad de las propias fuentes, entre otros aspectos (Ferrés y Piscitelli, 2012). Si pensamos en los destinatarios de nuestra investigación, los futuros docentes, la investigación nos ofrece abundantes evidencias de un nivel medio-bajo de alfabetización mediática (Faure-Carvalho et al., 2023; Naval y Arbués, 2012; Ponte y Contreras, 2013), estrechamente vinculado al restringido espacio otorgado a la alfabetización mediática en los programas universitarios de formación de maestros (Gonzalvez et al., 2019).

Desde el propio campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, este déficit de una formación en el desarrollo del pensamiento crítico se evidencia cuando analizamos las apreciaciones que los futuros profesores realizan de las fuentes ficcionales audiovisuales y digitales como medio didáctico, tal como concluyeron Saiz-Serrano y Parra (2017). Estos recursos son valorados sobre todo por su capacidad ilustrativa, motivadora y descriptiva, desaprovechando, en gran medida, acercamientos más críticos a este conjunto de medios en el marco del currículo para profesores propuesto por UNESCO sobre alfabetización mediática en informacional (Grizzle et al., 2023).

La investigación en ciencias sociales evidencia como el acceso a estas fuentes de información también contribuyen a la construcción de nuestro pensamiento histórico, conformando nuestra visión de lo que es relevante o no, nuestra conciencia histórica. En este sentido, son pioneras las aportaciones de Afflerbach y VanSledright (2001) quienes evidenciaron la influencia de la película de Disney *Pocahontas* (1995) en la percepción que los adolescentes norteamericanos tenían respecto a su pasado indígena. Por su parte, desde un enfoque intergeneracional, Wineburg et al. (2007) estudiaron a 15 adolescentes junto con su entorno familiar para señalar que la película *Forrest Gump* (1994) constituía el factor más decisivo a la hora de construir la “memoria colectiva” transmitida de generación en generación sobre la guerra de Vietnam. Más recientemente, en el ámbito de los videojuegos, el libro *Assassin’s Creed in the Classroom* (Champion y Vera, 2023) explora cómo a partir de esta famosa serie de Ubisoft se establecen un diálogo entre los jugadores y el conocimiento histórico, contribuyendo a generar nuevas narrativas personales sobre historia del arte, la arquitectura o el sector de los museos, sin dejar al margen cuestiones éticas sobre la violencia o los roles de género en entornos educativos.

En las investigaciones sobre la construcción de narrativas históricas personales del profesorado en formación no hemos encontrado estudios sobre la procedencia de sus fuentes de información. Es cierto que el análisis de cómo los jóvenes construyen su pensamiento histórico constituye una línea muy fecunda, sobre todo en el ámbito anglosajón, siguiendo la estela del artículo pionero de Seixas (1993). En el ámbito hispano Egea y Arias (2016) analizan la construcción de la relevancia histórica en los estudiantes universitarios. Por su parte, Sáiz y López (2016) abordan la pervivencia de las visiones esencialistas de la identidad nacional en los modelos de narrativas históricas de los estudiantes de ESO y maestros en formación; Cardoso et al. (2020) desde el punto de vista de la creación de identidades colectivas; mientras que Ortega-Sánchez y Heras-Sevilla (2021) lo enfocan desde la perspectiva de género y López et al. (2022) analizan el pensamiento histórico de los estudiantes de Educación y sus repercusiones didácticas.

En este contexto, sobre la construcción de las narrativas histórica del profesorado en formación, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué importancia atribuye el alumnado a las obras de ficción y a los medios tecnológicos como fuentes de conocimiento de personajes históricos, frente a otras fuentes clásicas, como la escuela, el entorno personal o las actividades culturales?
2. ¿Existen diferencias en la importancia atribuida a las obras de ficción y los medios tecnológicos como fuentes de conocimientos históricos en función de las características sociodemográficas del alumnado: género, curso y edad?
3. ¿Existen diferencias en la importancia atribuida a las obras de ficción y los medios tecnológicos en función de los recursos y soportes manejados para el acceso al conocimiento histórico?

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 826 estudiantes de los grados de Educación seleccionados por oportunidad. La edad media era 21,6 años (DT = 4,04) y el 72,5% eran mujeres. El alumnado pertenecía a diferentes universidades, con la siguiente distribución de porcentajes: Lleida (23,6%), Valladolid (15,9%), Sevilla (13,8%), Oviedo (11,7%), Murcia (4,8%), Complutense de Madrid (26,8%) y resto de universidades (3,3%). Finalmente, los porcentajes por curso fueron: primero: 19,2; segundo: 26,6; tercero: 38,4; y cuarto: 15,8.

Instrumento y variables

En esta investigación se elaboró un instrumento *ad hoc* denominado *Cuestionario de Identificación de procedencia de iconos culturales sobre la Historia de España* (CIPIC) cuyo objetivo era explorar las fuentes de las que proceden los conocimientos sobre personajes históricos del alumnado.

El CIPIC, debidamente validado por expertos, se articuló en cuatro bloques. El primero contenía los datos identificativos y sociodemográficos del alumnado. El segundo pedía que escribieran los cuatro personajes de la Historia de España que considerasen más significativos, mientras que en el tercero debían valorar la importancia de los personajes señalados.

El último bloque contenía dos ítems de respuesta múltiple. El ítem 1, de formato cerrado, proponía cinco fuentes de información sobre cada personaje: (1) clases de historia; (2) entorno personal y social; (3) obras de ficción; (4) medios tecnológicos; y (5) actividades culturales: museos, exposiciones... El alumnado debía valorar, en una escala Likert de 10 puntos, la importancia de cada fuente como vía de conocimiento de los personajes elegidos. El ítem 2, de formato abierto, pedía que escribieran un ejemplo de cada fuente valorada en el ítem 1.

El presente estudio se centrará en los ítems del cuarto bloque, manejando las siguientes variables:

Valoración de las fuentes de información. Cada valoración de las cinco fuentes del ítem 1 puede considerarse una variable aproximadamente continua (escala 1 a 10), donde las puntuaciones más altas corresponden con mejores valoraciones. Dado los objetivos del estudio, este trabajo atenderá preferentemente a las valoraciones de las obras de ficción y los medios tecnológicos.

Medios, recursos o soportes de acceso a la información. Las respuestas al ítem 2 fueron analizadas para establecer un sistema de categorías al que asignar los ejemplos ofrecidos por el alumnado. Dos de los autores establecieron la propuesta inicial de categorías y codificaron

independientemente las respuestas. Posteriormente, los desacuerdos se discutieron dentro del equipo completo hasta alcanzar un acuerdo total en la codificación.

Las categorías a las que se asignaron los ejemplos de **fuentes de ficción** fueron las siguientes:

- **Películas.** Esta categoría incluye las obras cinematográficas.
- **Series.** Incluye contenidos de ficción televisiva y series realizadas con técnicas de animación.
- **Audiovisuales** divulgativos, documentos sonoros y géneros expresivos, como docudramas, *info-shows*, *talk-shows*, *reality-shows* y otros contenidos de entretenimiento.
- **Libros y documentos.** Incluye obras literarias en general, así como periódicos, revistas, cómics, bibliotecas y repositorios y bases de datos documentales.
- **Más de una fuente.** Respuestas donde el encuestado refiere varias fuentes de manera simultánea.
- **Fuente no definida** con claridad. Incluye respuestas en las que los encuestados afirman que acuden a fuentes de ficción, pero sin determinar el contenido visto (v.g., “TV”, “video”, etc.).
- **No conoce ejemplos.** Respuestas donde el alumnado señala explícitamente que no conoce ejemplos de obras de ficción (v.g., “no”, “ninguna”).
- **No aplica.** Respuestas sin relación directa con la pregunta.

Por su parte, los ejemplos referidos a las **fuentes tecnológicas** se organizaron en las siguientes categorías:

- **Redes Sociales (RRSS).**
- **Multimedias.** Agrupa las respuestas referidas a medios audiovisuales, ya sea indicando que los contenidos son distribuidos mediante plataformas o nombrando solamente la plataforma (Netflix, Prime video...). También incluye juegos y videojuegos, herramientas de diseño (Canva, ...) y sus productos (memes, infografías).
- **Webs, buscadores y otros.** Incluye todas las fuentes no recogidas con anterioridad y/o en las que prima el texto escrito y el desarrollo de conceptos, informaciones e ideas sobre el contenido audiovisual, del que habitualmente carecen, más allá de incluir alguna imagen, gráfico o fotografía.
- **Más de una fuente.** Respuestas donde el alumnado refiere varias fuentes de las anteriores.
- **Fuente no definida** con claridad. Se indica que acude a medios tecnológicos; pero sin determinar la fuente.
- **No conoce ejemplos.** Misma definición que en los ejemplos de fuentes de ficción.
- **No aplica.** Misma definición que en los ejemplos de fuentes de ficción.

Finalmente, el estudio considera tres **variables sociodemográficas**: género (hombre vs mujer); curso (de 1º a 4º) y edad, variable que se categorizó en cinco grupos (menos de 19 años, 20, 21, 22, 23 y 24 o más).

Procedimiento

El proyecto de investigación que enmarca este trabajo contó con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (UMU). El cuestionario se pilotó previamente en noviembre de 2021 con alumnado de la UMU y la aplicación definitiva se extendió entre enero y septiembre de 2022, en función de los calendarios de las universidades participantes.

El cuestionario, de formato electrónico y accesible vía Internet, se alojó en una aplicación propia de la UMU. El alumnado respondió en una sesión ordinaria de clase mediante *tablet*, móvil u ordenador. La participación fue voluntaria, anónima y ocupó 20 minutos de promedio. El instrumento era auto-aplicable, no siendo necesarias más instrucciones que las contenidas en el cuestionario, las cuales comenzaban declarando la intención del estudio:

“El objetivo principal de la investigación consiste en identificar los iconos culturales y las fuentes de información utilizadas en la construcción de las narrativas históricas presentes en el profesorado en formación (...). No se busca evaluar la validez de la visión del encuestado, sino la construcción personal de los significados otorgados a los personajes y eventos de la historia aprendida.” (CIPIC, p. 1).

Análisis de datos

En relación con la primera pregunta del estudio, se calcularon los estadísticos fundamentales de las valoraciones de las cinco fuentes de información del ítem 1. Igualmente, se compararon las medidas de estas valoraciones para calibrar la importancia concedida a cada fuente como vía de acceso al conocimiento histórico.

Para responder a la segunda pregunta del estudio, el análisis se organizó en tres pasos. Inicialmente, se comprobó el supuesto de normalidad de las valoraciones de las fuentes mediante la prueba Kolmogórov-Smirnov (test KS), el cual recomendó el uso de modelos no paramétricos. Por ello, en el segundo paso, se emplearon los siguientes contrastes: U de Mann-Whitney para comparar las valoraciones de las fuentes por género (variable dicotómica); y H de Kruskal-Wallis para comparar los grupos independientes que configuraban las otras dos variables sociodemográficas: curso y edad. Finalmente, una vez descartada la hipótesis nula, las comparaciones múltiples entre los grupos se realizaron con la prueba post-hoc Dunn-Bonferroni.

Contestar a la tercera pregunta supone comparar las valoraciones de las fuentes de ficción y tecnológicas en función de los medios, recursos o soportes empleados para acceder a la información sobre los personajes históricos. La estrategia analítica es la misma que en la pregunta anterior: H de Kruskal-Wallis para comprobar la hipótesis nula y comparaciones a posteriori para identificar entre qué grupos se producen las diferencias. Los análisis se realizaron con el programa SPSS 24 (IBM Corp., 2016).

Resultados

La Tabla 1 responde a la primera pregunta y contiene los estadísticos básicos que describen las valoraciones de las cinco fuentes de conocimiento.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos y test de normalidad

	N	Media (s.e.)	SD	Asimetría (s.e.)	Curtosis (s.e.)	Test KS (gl = 2972)
Clases de historia	3130	8,02 (0,05)	2,50	-1,39 (0,04)	1,13 (0,09)	0,21***
Medios tecnológicos	3065	6,33 (0,05)	2,98	-0,51 (0,04)	-0,97 (0,09)	0,15***
Entorno personal y social	3091	5,96 (0,05)	3,02	-0,28 (0,04)	-1,19 (0,09)	0,13***
Obras de ficción	3054	5,38 (0,06)	3,15	-0,08 (0,04)	-1,35 (0,09)	0,13***
Actividades culturales: museos, exposiciones...	3034	4,67 (0,06)	3,21	0,25 (0,04)	-1,37 (0,09)	0,17***

N = Respuestas válidas; SD = Desviación Típica; KS = Test Kolmogorov-Smirnov con 2972 grados de libertad; (s.e.) = errores típicos de los estimadores.
***: $p < ,001$

El alumnado reconoce que su principal fuente de información sobre los personajes históricos seleccionados son las clases de historia (8,02 puntos sobre 10) seguida por los medios tecnológicos (6,33) y el entorno personal (5,96). La valoración de las obras de ficción solo supera la recibida por las actividades culturales. La asimetría de las distribuciones (salvo actividades culturales) es negativa, es decir, las valoraciones tienden a concentrarse en la parte alta de la escala. Finalmente, el test KS permite rechazar la hipótesis nula y justifica el uso de contrastes no paramétricos.

Las tres tablas siguientes responden a la segunda pregunta del estudio. La Tabla 2 muestra los resultados del test de Mann-Whitney, que compara las valoraciones de las obras de ficción y los medios tecnológicos por género.

Tabla 2.

Valoración de las fuentes de ficción y tecnológicas por género.

		N	Media de los rangos	Z	p	r
Obras de ficción	Mujer	2190	1533	-1,25	,212	,023
	Hombre	851	1489			
Medios tecnológicos	Mujer	2189	1491	-3,56	,000	,064
	Hombre	863	1616			

En las obras de ficción no se observan diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1,25$; $p = ,212$). Sin embargo, se aprecian diferencias en la valoración de los medios tecnológicos ($Z = -3,56$; $p < ,000$): los hombres afirman que sus conocimientos sobre los personajes históricos provienen en mayor medida de fuentes tecnológicas.

La Tabla 3 compara la valoración de las fuentes de información por curso. El ANOVA de Kruskal-Wallis es significativo, rechazándose la hipótesis de igualdad de rangos. El contraste Dunn-Bonferroni señala que, en comparación con el resto, el alumnado de primero concede mayor importancia a las fuentes de información analizadas.

Tabla 3.

Valoración de las fuentes de ficción y tecnológicas por curso.

	H Kruskal-Wallis					Comparaciones Dunn-Bonferroni				
	Curso	N	Media de rangos	Chi-Square (df)	p	1	2	3	4	
Obras de ficción	1	566	1635	35,26 (3)	,000	1	-	△△	△△	△△
	2	792	1384			2	▽▽	-	=	=
	3	1118	1449			3	▽▽		-	=
	4	438	1384			4	▽▽	=	=	-
Medios tecnológicos	1	562	1631	35,15 (3)	,000	1	-	△△	△△	△△
	2	803	1363			2	▽▽	-	=	=
	3	1117	1440			3	▽▽		-	=
	4	442	1487			4	▽▽	=	=	-

Comparaciones **Dunn-Bonferroni**:

△△ Diferencias significativas ($p < ,05$) a favor de las filas

▽▽ Diferencias significativas ($p < ,05$) en contra de las filas

= Diferencias no significativas

La Tabla 4 compara la valoración de las dos fuentes por los grupos de edad. El estadístico de Kruskal-Wallis señala diferencias significativas en ambas variables, y las comparaciones múltiples indican que las valoraciones más altas tienden a concentrarse en el grupo de mayor edad.

Tabla 4.

Valoración de las fuentes de ficción y tecnológicas por grupo de edad.

	H Kruskal-Wallis					Comparaciones Dunn-Bonferroni					
	Curso	N	Media de rangos	Chi-Square (df)	p	19	20	21	22	23	
Obras de ficción	19 o menos	643	1468	17,46 (4)	,002	19	-	=	=	=	▽▽
	20	663	1508			20	=	-	=	=	=
	21	776	1475			21	=	=	-	=	▽▽
	22	375	1613			22	=	=	=	-	=
	23 o más	597	1627			23	△△	=	△△	=	-
Medios tecnológicos	19 o menos	645	1445	25,03 (4)	,000	19	-	=	=	=	▽▽
	20	667	1544			20	=	-	=	=	=
	21	781	1484			21	=	=	-	=	▽▽
	22	374	1538			22	=	=	=	-	=
	23 o más	598	1677			23	△△	=	△△	=	-

Comparaciones **Dunn-Bonferroni**:

△△ Diferencias significativas ($p < ,05$) a favor de las filas.

▽▽ Diferencias significativas ($p < ,05$) en contra de las filas.

= Diferencias no significativas.

La Tabla 5 y la Tabla 6 responden a la tercera pregunta. La Tabla 5 compara la valoración de las fuentes de ficción según los medios, recursos o soportes manejados. La columna N indica que se recuperaron 1331 respuestas, que suponen el 41,7% de las 3211 respuestas potenciales.

Estas faltas obedecen a que el alumnado no respondió al ítem, excepción hecha de 20 respuestas que fueron asignadas a la categoría “No Aplica”.

Tabla 5.

Valoración de las fuentes de ficción según los modos de acceso a dichas fuentes.

	N	Mediana Agrupada	1	2	3	4	5	6	7
1. Obras literarias	171	8,3	***	=	=	Δ	ΔΔΔ	ΔΔΔ	ΔΔΔ
2. Más de una fuente	130	8,3	n.s.	***	=	=	ΔΔ	ΔΔΔ	ΔΔΔ
3. Series	270	7,8	n.s.	n.s.	***	=	=	ΔΔ	ΔΔΔ
4. Películas	216	7,3	-2,9 (,087)	n.s.	n.s.	***	=	=	ΔΔΔ
5. Audiovisuales	177	7,0	-3,8 (,006)	-3,2 (,028)	n.s.	n.s.	***	=	ΔΔΔ
6. Sí, fuente no definida	114	6,6	-4,1 (,001)	-3,7 (,005)	-3,1 (,036)	n.s.	n.s.	***	ΔΔΔ
7. No conoce ejemplos	253	2,3	-13,6 (,000)	-12,3 (,000)	-13,8 (,000)	-11,4 (,000)	-9,8 (,000)	-7,6 (,000)	***

ángulo superior:

ΔΔΔ: Diferencias significativas a favor de la fila ($p < ,01$)

ΔΔ : Diferencias significativas a favor de la fila ($p < ,05$)

Δ : Diferencias significativas a favor de la fila ($p < ,10$)

Triángulo inferior:

n.s.: Diferencias no significativas en el par de grupos comparados

Cuando las diferencias son significativas la celda recoge el valor de la Z de Dunn-Bonferroni y entre paréntesis probabilidad de que las medianas sean iguales. Los valores Z son negativos indicando que, en el triángulo inferior, las comparaciones son adversas para los grupos o categorías de las filas.

Las medianas de la Tabla 5 identifican dos grupos que valoran muy positivamente el potencial de las fuentes de ficción: quienes leen obras literarias y quienes manejan más de una fuente documental (8,3 puntos en ambos casos). En el extremo contrario, aquellos que no conocen ejemplos de obras de ficción valoran muy poco (2,3) las posibilidades de éstas como vía de conocimiento histórico. La prueba de Kruskal-Wallis señala diferencias significativas: χ^2 con 6 gl = 294,2; $p < ,001$. En las comparaciones post hoc todas las diferencias significativas -a excepción del par “Series vs. Fuente no definida”- se concentran en las tres categorías mencionadas.

La Tabla 6 compara el valor atribuido a las fuentes tecnológicas según los recursos o modos de acceso a las mismas. La columna N muestra que se han procesado 1403 respuestas, es decir, el 43,7% de todas las respuestas posibles.

Tabla 6.

Valoración de las fuentes tecnológicas según los modos de acceso a dichas fuentes.

	N	Mediana Agrupada	1	2	3	4	5	6
1. Más de una fuente	108	8,8	***	=	Δ	ΔΔ	ΔΔ	ΔΔΔ
2. Multimedios	160	7,9	n.s.	***	=	=	=	ΔΔΔ
3. Si, fuente no definida	164	7,9	-2,8 (.067)	n.s.	***	=	=	ΔΔΔ
4. Web & Buscadores	566	7,7	-3,3 (.016)	n.s.	n.s.	***	=	ΔΔΔ
5. RRSS	242	7,7	-3,0 (.036)	n.s.	n.s.	n.s.	***	ΔΔΔ
6. No conoce ejemplos	163	4,3	-10,0 (.000)	-8,3 (.000)	-8,0 (.000)	-10,1 (.000)	-8,8 (.000)	***

Triángulo superior:

ΔΔΔ: Diferencias significativas a favor de la fila ($p < ,01$)

ΔΔ : Diferencias significativas a favor de la fila ($p < ,05$)

Δ : Diferencias significativas a favor de la fila ($p < ,10$)

Triángulo inferior:

n.s.: Diferencias no significativas en el par de grupos comparados.

Cuando las diferencias son significativas la celda recoge el valor de la Z de Dunn-Bonferroni y entre paréntesis probabilidad de que las medianas sean iguales. Los valores Z son negativos indicando que, en el triángulo inferior las comparaciones son siempre más adversas para los grupos o categorías de las filas.

La H de Kruskal-Wallis indicó diferencias significativas: $\text{Chi}^2 (5 \text{ gl}) = 136,6; p < ,001$. Las comparaciones múltiples confirmaron que quienes manejan más de una fuente presentan valoraciones muy altas (8,8 puntos) y significativamente mayores que el resto de los grupos (exceptuando la comparación con el grupo Multimedios). Las medianas del resto de grupos que identifican algún ejemplo son muy similares; oscilan entre 7,7 y 7,9 puntos y no muestran diferencias estadísticas. Por el contrario, quienes no conocen ejemplos de medios tecnológicos presentan una media significativamente menor al resto de los grupos.

Discusión y conclusiones

El estudio tenía como finalidad explorar las fuentes de las que proceden las narrativas históricas personales del alumnado del Grado de Educación. En relación con la primera pregunta, los datos señalan que las narrativas históricas personales en dicho colectivo se construyen a partir de múltiples fuentes de información, siendo las tecnológicas altamente valoradas por detrás de la educación formal. Por su parte, las fuentes de ficción reciben valoraciones más modestas, relegando al último lugar las actividades culturales. Estos resultados son coherentes con otras investigaciones sobre la construcción de narrativas históricas del profesorado en formación (López *et al.*, 2022; Ortega-Sánchez *et al.*, 2018) en las que se sostiene el peso de las fuentes empleadas en la etapa de formación escolar.

Como era de esperar, la influencia de los medios tecnológicos es importante. Aunque estos medios son la principal fuente de información para los jóvenes, especialmente las redes sociales (Newman *et al.*, 2023), quizás pierdan cierta significatividad cuando se refieren a contenidos curriculares, como es el caso del conocimiento histórico. Es posible que el alumnado del Grado de Educación dude de las posibilidades de los entornos digitales para ofrecer fuentes de información histórica de calidad, confiando más en la autoridad de las fuentes escolares y académicas. Esta desconfianza hacia internet como medio de acceso al

conocimiento histórico es compatible con los hallazgos de Conrad et al. (2013), donde una muestra de más de 3400 adultos canadienses relegó al último lugar los contenidos web como fuentes de información de confianza para conocer hechos pretéritos.

Por otra parte, nuestro cuestionario preguntaba por la procedencia según las “vías de aprendizaje”, es posible que los encuestados relacionaran sus respuestas con contenidos curriculares y, por tanto, vinculados a su anterior experiencia escolar en enseñanzas no universitarias. Los estudios sobre alfabetización informacional en universitarios indican que, una gran mayoría de las búsquedas de información sobre contenidos académicos, están relacionadas con la realización de tareas académicas y son una mínima parte (2,5%) los que, por cuenta propia, buscan ese tipo de información para actualizarse sobre un tema (Marciales y Gualteros, 2012).

Llama especialmente la atención la irrelevancia de los videojuegos como fuentes de información histórica. Resulta significativo que, a pesar de la familiaridad de los jóvenes con los videojuegos y el enorme éxito alcanzado por series de marcado contenido histórico, como *Ages of Empire*, *Civilization* o *Assasin's Creed*, su presencia haya sido prácticamente irrelevante ($n = 2$). Este hecho es coherente con otros estudios (O'Neill y Feenstra, 2016) en los que jóvenes universitarios descartaron los videojuegos como fuente de confianza sobre conocimiento histórico desde la creencia que, en este tipo de medios, sus diseñadores primaban el valor de entretenimiento sobre la precisión de los hechos representados. Por otra parte, conviene además recordar que el 72,5% de los participantes eran mujeres y que este género de videojuegos históricos es fundamentalmente masculino (Mugueta, 2018; Sierra y Fernández, 2016).

En relación con la segunda pregunta, es posible afirmar que las características sociodemográficas parecen marcar algunas diferencias en la valoración que el alumnado hace de las fuentes de información. Así, los hombres tienden a valorar más que las mujeres los medios tecnológicos, hecho compatible con estudios anteriores (Cote, 2018; Masanet et al. 2021) que evidencian una “brecha de género” en cuanto a usos y competencias digitales de los jóvenes, en los que perviven estereotipos que vinculan a los hombres con una dimensión más tecnológica. Por el contrario, las mujeres se relacionan más con actividades de expresión artística y comunicación (Masanet, 2016). En opinión de Masanet et al. (2021, p. 21) “se trata de una brecha digital de género que se sustenta endémicamente en los roles que proveen las expectativas sociales y dan forma al uso masculino o femenino de la tecnología”.

Por su parte, el curso y la edad ofrecen conclusiones en cierto sentido paradójicas. Por un lado, el alumnado de 1º curso (por definición, el que tiene menor trayectoria universitaria), hace mejores valoraciones de las fuentes tecnológicas y de ficción que el alumnado del resto de los cursos. En cambio, cuando se comparan los grupos de edad, las diferencias estadísticas favorecen al alumnado de mayor edad. En el futuro sería interesante la posible interacción entre edad y trayectoria universitaria.

Finalmente, respecto a la tercera pregunta de investigación, los datos señalan que los medios y recursos-fuente concretos que maneja el alumnado para acceder al conocimiento tienen cierta relación con la valoración de las fuentes documentales, ya sean tecnológicas o de ficción. En ambos casos se constata que el alumnado que maneja diversidad de recursos y fuentes tiende a valorarlas más positivamente que aquellos que usan una única fuente o que no pueden precisar los recursos o referencias de dónde extraen sus conocimientos sobre los personajes históricos. En este sentido, una experiencia más rica con multiplicidad de fuentes parece asociarse con una mayor valoración.

Estos hallazgos suponen un desafío para la Didáctica de las Ciencias Sociales que pone sus esperanzas en los aspectos motivacionales de los recursos audiovisuales y digitales. En este sentido, habría que tener en cuenta que el alumnado del Grado de Educación, en cierto modo, pueda estar aún cautivo de una experiencia escolar previa marcada por modelos didácticos basados en la transmisión de conocimientos, en donde el libro de texto continúa siendo el recurso predominante en las clases de historia (Gómez *et al.*, 2020; Gómez *et al.*, 2022; Molina y Alfaro, 2019). En este sentido, recomendamos reforzar en la formación de futuros docentes el potencial educativo de estos recursos como fuente de información de calidad y reflexión crítica, más allá del mero uso lúdico.

Finalmente, el trabajo presenta algunas limitaciones. Sus datos provienen de un cuestionario autoinformado, lo que introduce un sesgo de subjetividad y no permite controlar los efectos de la aquiescencia de las respuestas (Hernández-Dorado *et al.*, 2021; Primi *et al.*, 2020). Además, la muestra seleccionada se focaliza sobre un perfil de alumnado muy concreto, siendo necesario en el futuro extender el estudio a alumnado de otras trayectorias académicas.

Referencias

- Afflerbach, P. y VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle Graders Reading Innovative History Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696–707. <http://www.jstor.org/stable/40018742>
- Cardoso Guillamón, N., Molina Puche, S. y Orduño Molina, J. (2020). Identificación del alumnado de Educación Primaria con las narrativas históricas locales y nacionales. Estudio de caso en un contexto multicultural. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 17-38. <https://doi.org/10.7203/DCES.38.13491>
- Champion, E., y Vera, J. F. (Eds.). (2023). *Assassin's Creed in the Classroom: History's Playground or a Stab in the Dark?* Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona y Universidad Internacional de Andalucía. <https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/AprendizajeInvisible.pdf>
- Conrad, M., Ercikan, K., Friesen, G., Létourneau, J., Muise, D. A., Northrup, D., y Seixas, P. (2013). *Canadians and their pasts*. University of Toronto Press.
- Cote, A. C. (2018). Writing 'gamers': The gendered construction of gamer identity in Nintendo Power (1994-1999). *Games and culture*, 13(5), 479-503. <https://doi.org/10.1177/1555412015624742>
- Faure-Carvalho, A., Ambròs, A., Bellati, I., Franganillo, J., Fuentes, C., Hurtado, D., y Villanueva, S. (2023). Alfabetización mediática e informacional y pensamiento crítico de futuros docentes de Secundaria en España. IAMCR. <https://franganillo.es/m4t-iamcr-2023.pdf>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo y B.P., Zibi, P.A. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. UNESCO.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., Rodríguez Medina, J. y Maquilón Sánchez, J. (2020). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. *Teacher training in Spain and the United Kingdom, Educational Studies*, 47(4), 472-490. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1707069>
- Gómez Carrasco, C.J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro Sainz, Á. y Alonso García, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XX1*, 25(1), 143-170. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30483>
- Gonzalvez, V., Masanet, M. J., Hernando, A. y Bernal-Braco, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.5209/rced.60188>
- Hernández-Dorado, A., Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2021). Is correcting for acquiescence increasing the external validity of personality test scores? *Psicothema*, 33(4), 639-646. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.131>
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. IBM Corp.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- López Serrano, M. J., García Morís, R., López-Fernández, J. A., y Medina Quintana, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.5919>
- Marciales, G., y Gualteros, J. (2012). Cultura disciplinar y desarrollo de la competencia informacional en jóvenes universitarios. *Sistemas, cibernética e informática*, 9(2), 58-62.
- Masanet, M. J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: drama para las chicas y humor para los chicos". *Cuadernos. Info*, 39, 39-53. <https://doi.org/10.7764/cdi.39.1027>
- Masanet, M. J., Pires, F. y Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *Profesional de la información*, 30(1), e300112. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>
- Molina Puche, S., y Alfaro Romero, Á. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>
- Mugueta Moreno, I. (2018). La historia de los gamers: representaciones del Medioevo y la Antigüedad en los videojuegos de la estrategia multijugador. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea (RiMe)*, 2(2), 15-42. <https://doi.org/10.7410/1352>

- Naval Durán, C. y Arbués Radigales, E. (2012). La alfabetización mediática de los profesores de educación primaria y secundaria. En L. García Areito (Coord.), *Sociedad del conocimiento y educación* (93-102). UNED.
- Newman, N., Eddy, K., Nielsen, R. K. y Robertson, C. T. (2023). *Digital News Report 2023*, Reuters Institute. https://policycommons.net/artifacts/4164711/digital_news_report_2023/4973510/
- Ortega-Sánchez, D. y Heras-Sevilla, D. (2021). Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimientos e instrumentos para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 96, 245-261. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>
- Ortega-Sánchez, D., Carcedo de Andrés, B. y Blanco Lozano, P. (2018). Enseñar a interpretar históricamente en Educación Primaria representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (33-46). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Ponte, C., y Contreras Pulido, P. C. (2013). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 19-25. <http://hdl.handle.net/10272/15219>
- Primi, R., De Fruyt, F., Santos, D., Antonoplis, S., y Oliver, P. J. (2020). True or false? Keying direction and acquiescence influence the validity of socio-emotional skills items in predicting high school achievement. *International Journal of Testing*, 20(2), 97-121. <https://doi.org/10.1080/15305058.2019.1673398>
- Reisman, A. y McGrew, S. (2018). Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence. En S. A. Metzger, y L. McHarris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (527-550). John Wiley & Sons.
- Sáiz-Serrano, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sáiz-Serrano, J. y Parra Monserrat, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (1 ed., pp. 115-128).
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327. <https://doi.org/10.1080/03626784.1993.11076127>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College.

- Sierra Daza, M. C. y Fernández Sánchez, M. R. (2016). Video games perception in social education: a gender view. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 135-148.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>
- Trujillo Sáez, F. (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Grao.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press. (trad. *La mente en acción* Aique, 1999).
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., y Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44, 40-76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>