

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A. & Ibaéz-López, F.J. (2024). ¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 67-80.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.599731>

¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico

Laura Arias Ferrer, Alejandro Egea Vivancos, Francisco Javier Ibáñez López
Universidad de Murcia

Resumen

En tiempos de *fake news* y desinformación se hace imprescindible explorar cuáles son las fuentes de información de la sociedad. En la enseñanza de la historia esta necesidad es mayor si cabe, debido al frecuente uso de esta materia para la legitimación de mensajes diversos. Por ese motivo, se plantea una investigación descriptiva de corte cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental con el objetivo principal de analizar la percepción que tienen los futuros educadores sobre cuáles han sido las fuentes de información de su conocimiento histórico. Se aplicó un cuestionario a 2315 estudiantes para, además de identificar dichas fuentes, comprobar si existían diferencias en su percepción respecto de género o curso. Los resultados muestran que las clases de historia son consideradas el lugar común del que proceden los conocimientos que poseen los futuros docentes. Las redes sociales o el entorno también se perciben con un papel destacado mientras que las obras de ficción y, sobre todo, los museos, son percibidos como fuentes de información menos frecuentes. La investigación demuestra que las diferencias por género y curso son significativas en función de la fuente de información preguntada.

Palabras clave

Formación de profesores; historia; memoria; museo.

Contacto:

Alejandro Egea Vivancos, alexegea@um.es, Facultad de Educación, Campus de Espinardo, Universidad de Murcia, CP 30100, Murcia.

Esta investigación se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i: “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. El proyecto de investigación recibió el visto bueno de la comisión de ética de la Universidad de Murcia el día 8 de marzo de 2021.

Where do you come from, Clio? Future teachers and their perception of the sources of information for their historical knowledge

Abstract

In times of fake news and misinformation, it is essential to explore society's sources of information. In the teaching of History this need is even greater, due to the frequent use of history to legitimize messages of all kinds. To answer this need, quantitative descriptive research is proposed, with a non-experimental research design that seeks the main objective of analyzing the perception that future educators have about the sources of information that have contributed to their historical knowledge. A questionnaire was applied to 2,315 students with the aim of identifying these sources, and checking if there were differences in their perception regarding gender or course. The results show that history lessons are considered the common place from which the knowledge that future teachers possess comes. Social networks or the environment are also perceived as having a prominent role while works of fiction and, above all, museums, are perceived as less frequent sources of information. Research shows that differences by gender and grade are significant depending on the source of information asked.

Key words

Teacher education; history; memory; museum.

Introducción

Pese a la presencia de la historia en el sistema educativo español desde el siglo XIX (Egea y Arias, 2021), el conocimiento que de esta se posee es altamente parcial, sesgado y vinculado a esquemas narrativos tradicionales (López Rodríguez, 2020). Son ya diversos los estudios que hacen referencia a esta problemática, que está presente frecuentemente incluso entre los futuros formadores (Egea y Arias, 2018; Rivero y Pelegrín, 2019; Sáiz y López Facal, 2016). Este no es un problema nacional. Esta misma tendencia se repite en otros espacios geográficos (Nokes, 2022). Se ha abordado en diversas ocasiones la necesidad de definir cuál era la historia que se recordaba, cómo se ajustaba esta a las narrativas maestras predominantes y cuán sesgada estaba. El interés que ha suscitado esta problemática es evidente: conocer cuál es el conocimiento que la sociedad (y, especialmente, los futuros docentes) posee sobre la historia permite articular estrategias que faciliten la introducción de una historia más disciplinar, analítica y crítica en las aulas. Al fin y al cabo, las tendencias actuales de la didáctica de la historia buscan la promoción, de manera efectiva, de esa ruptura con la memorización como práctica única de enseñanza en pro de un aprendizaje duradero y realmente significativo. Sin embargo, escasas investigaciones han valorado una cuestión igualmente clave en este análisis: ¿de dónde procede la información histórica que un individuo posee?, ¿cuáles son las fuentes de información que han conformado ese conocimiento?, ¿hasta qué punto uno es consciente del origen de ese dato? Las fuentes de información que nos rodean parecen lógicas: el centro escolar, la familia, el entorno, el cine, la literatura, los medios de comunicación, las redes sociales, los museos, etc. Todas ellas han podido jugar un papel más o menos preponderante en la conformación de esa imagen que se posee sobre los diversos episodios, personajes y eventos del pasado. Pero ¿cómo se

percibe la influencia que estas han tenido en la construcción del conocimiento de las personas?

Estas son algunas de las preguntas a las que se pretende responder en el siguiente artículo, donde se analiza la percepción del profesorado en formación, sobre el origen y el desarrollo de los datos históricos que poseen. Esta investigación queda enmarcada dentro un proyecto de investigación más amplio que pretende identificar los iconos culturales (eventos, elementos culturales y personajes) y las narrativas históricas predominantes en los futuros maestros de Educación Primaria.

Marco Teórico

La investigación educativa señala la importancia que la memoria colectiva tiene en la comprensión que el individuo posee sobre la historia (Carretero y van Alphen, 2014; López Rodríguez, 2020). Esta memoria se consolida a través de los múltiples canales en los que la historia es representada y que, con mayor o menor intencionalidad, van siendo consumidos. Desde mensajes tan cotidianos como la efigie que aparece representada en la moneda con la que se compra el pan cada mañana hasta aquellos más elaborados utilizados como instrumento político (Ballester, 2021), la historia llega a la sociedad mediante muy diversas vías. Ese variopinto conjunto de referencias es lo que va forjando la imagen que se posee sobre el pasado y que combina de manera indistinta información disciplinar y académica con aquella procedente de contextos informales, como la familia, el cine, los relatos, etc. (Nordgren, 2016) en los que proliferan diversas intencionalidades comunicativas encaminadas principalmente a generar opinión o a reforzar planteamientos ideológicos. Es el llamado uso público de la historia, que ha llevado incluso a hablar de los “usos y abusos” de la historia por el fuerte valor instrumental (y alejado de la historia académica) de algunas de las referencias creadas (MacMillan, 2009).

Explorar las fuentes de información que los individuos perciben como base de su conocimiento histórico es clave si se desea evaluar el calado que la historia pública y los usos de la historia poseen. Hasta el momento, a falta de análisis exhaustivos al respecto, se apreciaban ciertas tendencias observadas a raíz de diversos estudios realizados sobre el conocimiento de los estudiantes sobre determinadas épocas o hitos de la historia (Egea y Arias, 2015; Sáiz y López-Facal, 2016; Sánchez Agustí et al., 2018). En estos estudios, se detectaron diversos paralelismos entre las narraciones de los estudiantes y los mensajes e imágenes transmitidas frecuentemente por los medios de comunicación, la televisión y el cine, a las que deberíamos incluir en la actualidad las plataformas de contenido audiovisual. Se intuía pues que son los contenidos audiovisuales los que especialmente poseen un importante peso en el imaginario colectivo. Así, se ha comprobado cómo personajes y eventos frecuentemente protagonistas de estas producciones tienen una importante presencia en la representación que se posee sobre la historia (independientemente de su presencia o no en los libros de texto o las lecciones de historia).

Otras investigaciones realizadas en el ámbito estadounidense señalan igualmente la importancia que el contexto familiar posee en la construcción del conocimiento histórico, ya que los diversos círculos de adscripción o pertenencia del individuo influyen en las atribuciones de significado que cada individuo otorga al hecho histórico (Barton, 1995; Wineburg et al., 2007).

Sin embargo, estas influencias pueden ser cambiantes. En las últimas décadas se ha puesto de manifiesto la importancia que Internet y, en concreto, las redes sociales, han adquirido como fuente de información de noticias. En efecto, los datos que desde hace años aporta el

Instituto Reuters (Amoedo-Casais et al., 2023), subrayan este papel predominante, especialmente en la franja de edad de los más jóvenes, donde cada año ganan terreno frente a medios tradicionales como la televisión (41%), prensa (20%) o radio (16%). Esto es un fenómeno global e intergeneracional, pero en la franja de edad entre 18-24 años se hace más patente el cambio de ciclo. En España, por ejemplo, un 80% de los jóvenes afirman informarse a través de Internet y un 60% a través exclusivamente de las redes sociales. De las redes sociales, los jóvenes prefieren Instagram (33%), Twitter (32%), WhatsApp (23%), YouTube (19%) y, sigue creciendo, TikTok (18%). Falta comprobar si, además de como fuente de información sobre la actualidad, estos canales se muestran igualmente como fuente preferente para la obtención de información sobre la historia.

Otras fuentes de información que esta investigación recoge se asocian directamente al ámbito de la educación formal, como son las propias clases de historia recibidas a lo largo de la vida escolar. Estas fuentes de información no carecen de cierta problemática. La investigación actual señala la importancia que los libros de texto poseen en la enseñanza histórica y cómo en estos todavía pervive una narrativa histórica con escasa carga crítica (Ibáñez Llorente y Alonso-Centeno, 2021; López Rodríguez, 2020). En cualquier caso, la influencia que estas lecciones pueden tener en la imagen que el estudiante genera sobre el pasado y en su conocimiento histórico se muestra limitada. La investigación llevada a cabo por López Rodríguez (2021) sobre la conquista de América mostró cómo los estudiantes generaban narrativas nacionales de corte más romántico que aquellas expresadas en los libros de texto susceptibles de ser utilizados. Es decir, los estudiantes mantenían los esquemas tradicionales propios de las narrativas nacionales muy por encima de las enseñanzas obtenidas. Similares resultados fueron hallados por Delgado-Algarra y Estepa Giménez (2018) en su estudio sobre el impacto de la acción docente sobre los estudiantes tras la implementación de 12 sesiones impartidas relacionadas con la Segunda República, Guerra Civil, el franquismo y la transición a la democracia. En este caso, los investigadores apreciaron una similar distancia entre la acción docente, de corte analítico y crítico, y lo aprendido por los estudiantes. Estos aspectos se alinean con las observaciones realizadas por Donovan y Bransford (2005), quienes enfatizaron el importante rol que las concepciones previas de los estudiantes poseen y la dificultad de su modificación. En el caso de la historia, la historia enseñada parece no modificar esa memoria colectiva y esquemas narrativos tan afianzados en la cultura histórica del entorno de los estudiantes. Pese a esto, algunos estudios parecen demostrar que el aprendizaje se acrecienta si este aparece sustentado en acciones más experienciales, como es la visita a elementos patrimoniales (Ocal, 2016).

Estas investigaciones parecen mostrar tendencias generales acerca de cómo se producen los aprendizajes y qué fuentes parecen propiciar el conocimiento de los estudiantes. Se muestra pues como punto de partida y contraste en relación con cuál es la opinión de los estudiantes respecto a las fuentes de información que han configurado su conocimiento e imagen actual de la historia. Se subraya la idea de que se trata de un análisis de su percepción sobre cómo creen los encuestados que se ha ido conformando su propio saber. Más adelante, una vez expuestos los resultados, se podrá discutir sobre hasta qué punto la percepción representada se asemeja a los datos que, aunque todavía escasos, la investigación actual parece constatar.

Metodología

Objetivos

1. Analizar la percepción sobre la procedencia de la información por parte de futuros educadores a la hora de identificar eventos, elementos culturales y personajes icónicos de la historia de España.
2. Comprobar si existen diferencias en su percepción respecto de género, curso y tipo de símbolo icónico (eventos, elementos y personajes).

Diseño

Para dar respuesta a estos objetivos, se implementó un enfoque descriptivo de corte cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental, en el que se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En concreto, se empleó la técnica del cuestionario mediante una encuesta con ítems medidos a través de una escala de Likert, con la que se recabaron los datos para su posterior análisis y discusión de resultados.

Participantes

En esta investigación participaron 2315 estudiantes de 10 universidades, ocho públicas y dos centros privados, con una media de edad de 20.71 años ($SD = 3.49$). La gran mayoría, 1706 (73.69%), eran mujeres y 590 (25.49%) eran hombres, habiendo 19 personas que prefirieron no contestar a esta cuestión (.82%). Los estudios que cursaban mayoritariamente las personas encuestadas eran de Educación Primaria (80,8%), aunque también participaron estudiantes del Doble Grado de Infantil y Primaria (15,5%) y estudiantes de otras titulaciones del campo educativo (3,7%).

Con respecto al curso académico en el que estaban matriculados en el momento de la administración de la encuesta, 431 personas indicaron estar cursando el primer año de su titulación (18.62%), 947 estudiantes indicaron cursar segundo (40.91%), 722 aseguraron estar cursando tercero (31.19%) y, finalmente, 215 afirmaron estar en el último curso de su titulación (9.29%).

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron tres encuestas tipo escala Likert, realizadas *ad hoc*, en las que se pedía a los informantes que señalaran diversos símbolos icónicos de la historia de España: cuatro eventos (hechos, sucesos, acontecimientos, procesos, etc.), cuatro elementos culturales (monumentos, obras de arte, lugares, objetos, festividades, gastronomía, tradiciones, etc.) y cuatro personajes icónicos (figuras clave). En los tres casos, la mención a un personaje, elemento cultural o evento podía deberse a una asociación positiva o negativa. Los participantes suministraron un total de 8008 respuestas sobre símbolos icónicos de la historia de España, de las que 3294 eran eventos (41.13%), 2284 eran elementos culturales (28.52%) y 2430 eran personajes icónicos (30.35%). De esas 8008 respuestas, muchas coincidieron en un mismo símbolo icónico.

Para cada uno de estos símbolos icónicos señalados (un máximo de 12, cuatro por cada cuestionario) se les solicitó que contestaran a 15 ítems con 10 valores de respuesta cada uno, donde 1 significaba “Nada de acuerdo” hasta 10 “Totalmente de acuerdo”. De estos 15 ítems, 10 eran cuestiones que indagaban sobre la percepción y la motivación de la selección del símbolo en cuestión y cinco eran cuestiones sobre la procedencia de las fuentes de información relacionadas con el evento, elemento o personaje icónico señalado. En este trabajo se presentan los resultados de estas últimas cinco cuestiones relativas a la

procedencia de la información. A la pregunta “¿Hasta qué punto crees que la información que tienes sobre este elemento histórico procede de las siguientes vías de aprendizaje?” se ofrecían las siguientes opciones para ser puntuadas del 1 al 10:

1. Las clases de historia de mi colegio o instituto.
2. Mi entorno personal y social (familia, amigos, conocidos, etc.).
3. Obras de ficción de temática histórica (novelas, series, películas, cómic, etc.).
4. Medios tecnológicos (Internet, redes sociales).
5. Museos, exposiciones, visitas turísticas, etc.

Inicialmente, se realizó una validación de contenido de los tres cuestionarios por profesores universitarios de las áreas de conocimiento de Historia, Didáctica de la lengua y la literatura, y Didáctica de las ciencias sociales de diferentes categorías (desde profesores asociados a profesores catedráticos) y de diferentes universidades españolas. En concreto, para el cuestionario de eventos, participaron cinco docentes universitarios, para el cuestionario de elementos icónicos otros cinco docentes y para el cuestionario de personajes ocho docentes. Todos ellos completaron un cuestionario tipo escala Likert (desde uno a cinco) evaluando la pertinencia, claridad y adecuación de las cuestiones planteadas en los cuestionarios. Posteriormente, a los tres instrumentos (eventos, símbolos y personajes), se les calculó la fiabilidad y consistencia interna de forma general mediante diferentes índices (Tabla 1).

Tabla 1.

Resultados índices de fiabilidad y consistencia interna

Instrumento	Alfa de Cronbach	Fiabilidad Compuesta	AVE	Omega
Eventos	.776	.765	.263	.789
Símbolos	.803	.807	.238	.811
Personajes	.851	.839	.337	.861
Total	.804	.794	.264	.859

El *Alfa de Cronbach* ofreció resultados entre .776 y .851, cercanos a ser considerados como excelentes (George y Mallery, 2011). También se obtuvieron índices de *Fiabilidad Compuesta* cercanos a .8, considerados casi excelentes. Los índices de *Varianza Media Extractada* (AVE) tomaron valores considerados como aceptables (Hair et al., 2010). Por último, la *Omega de McDonald* ofreció valores entre .789 y .861, considerados nuevamente buenos, casi excelentes (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Seguidamente, se realizó una validez de constructo para medir la variable latente “Percepción de las fuentes de información para el conocimiento de símbolos icónicos de la historia de España” mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación *varimax*. Se obtuvieron *p-valores* significativos de .000 para las pruebas de esfericidad de Bartlett en los tres cuestionarios y un coeficiente de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas de .84, .83 y .89, respectivamente (se considera una buena adecuación muestral a partir de .5).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados durante el curso 2022-2023 entre los estudiantes de los centros participantes. Previo a su cumplimentación, se les informaba sobre la

investigación que se estaba llevando a cabo y sobre el tratamiento de los datos con total anonimato. Para conseguir un mayor número de participantes, se solicitó la colaboración de los equipos docentes de cada grupo y se empleó el formato online.

Análisis de la información

Los datos recopilados mediante la escala Likert se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de software libre R. Para la búsqueda de diferencias significativas en las cuestiones en función de las variables sociodemográficas, se aplicaron test no paramétricos, por ser estas pruebas las más robustas para datos ordinales (Ibáñez-López et al., 2022). En concreto, se empleó la *U de Mann-Whitney* para variables independientes con dos niveles de respuesta y la *K de Kruskal-Wallis* para variables independientes de más de dos niveles de respuesta (se tomó p-valor inferior a .05 y nivel de significación $\alpha = .05$). Para el post-hoc, se realizó el *Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test* con corrección de *Bonferroni*. Además, se calculó el tamaño del efecto con la *d de Cohen* y la *eta cuadrado*. Estas pruebas no paramétricas actúan principalmente sobre la mediana de los datos, aunque para una mayor comprensión de los datos analizados, también se presentan en las tablas de estadísticos descriptivos la media y la desviación típica de los mismos.

Resultados

Analizar la percepción sobre la procedencia de la información por parte de futuros educadores a la hora de identificar eventos, elementos culturales y personajes icónicos de la historia de España.

Los estadísticos descriptivos de las cuestiones relativas a este objetivo se muestran en la Tabla 2. Los resultados indican que, sobre más de la mitad de los símbolos icónicos referenciados de la historia de España, la fuente más empleada fueron las clases de historia (55.22% puntuaron 9-10 en ítem 1), el entorno personal y social (30.43% en ítem 2) y los medios tecnológicos (27.59% en ítem 4). Por otro lado, las fuentes menos indicadas fueron los museos o exposiciones (34.64% puntuaron 1-2 en ítem 5), seguidos de las obras de ficción de temática histórica (29.89% en ítem 3).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre las fuentes de información

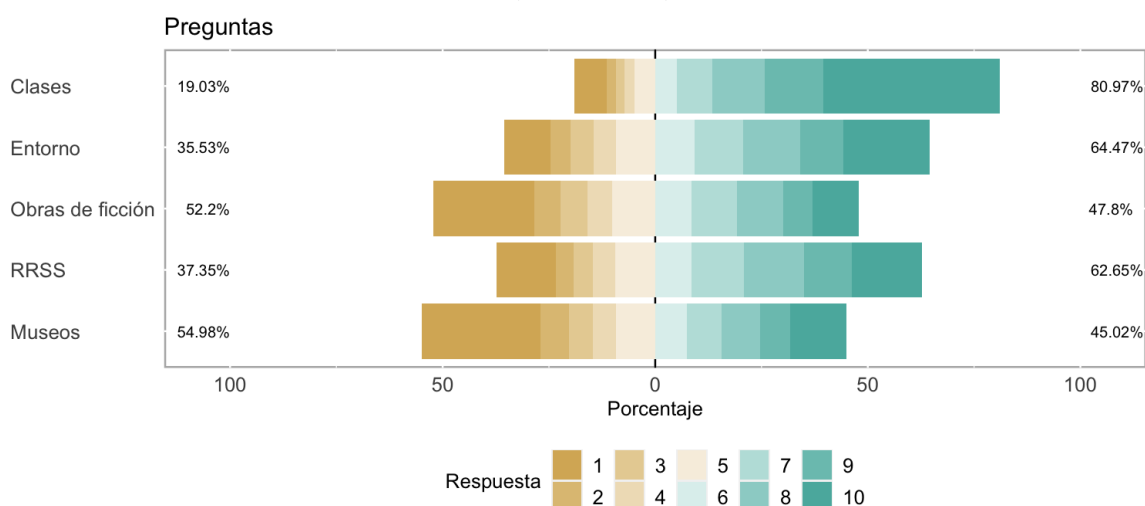
Ítem	N	Mín-Max	Media	Me	SD	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	%9-10
I1	8008	1-10	7.78	9	2.80	9.71	4.39	9.99	20.69	55.22
I2	8008	1-10	6.40	7	2.99	15.62	10.63	18.57	24.74	30.43
I3	8008	1-10	5.12	5	3.15	29.89	12.26	18.6	21.59	17.65
I4	8008	1-10	6.20	7	3.03	18.22	9.70	17.88	26.61	27.59
I5	8008	1-10	4.97	5	3.32	34.64	11.16	16.68	17.11	20.40

Nota: I1 (Clases de historia de mi colegio o instituto); I2 (Entorno personal y social); I3 (Obras de ficción de temática histórica); I4 (Medios tecnológicos: Internet, redes sociales); I5 (Museos, exposiciones, visitas turísticas, etc.)

La Figura 1 muestra las puntuaciones y sus porcentajes agrupadas de 1 a 5 y de 6 a 10 sobre cada una de las fuentes de información. Tal y como se puede comprobar, destacan las clases de historia como fuente de información, con un 80.97% frente a un 19.03%. También lo hacen el entorno personal (64.47% frente al 35.53%) y los medios tecnológicos (62.65% frente al 37.35%). En sentido contrario, los museos y exposiciones solo representan la fuente primordial para el 45.02% de los símbolos icónicos, frente al 54.98%, y las obras de ficción el 47.8% frente al 52.2%.

Figura 1.

Resultados de las cuestiones sobre sobre las fuentes de información



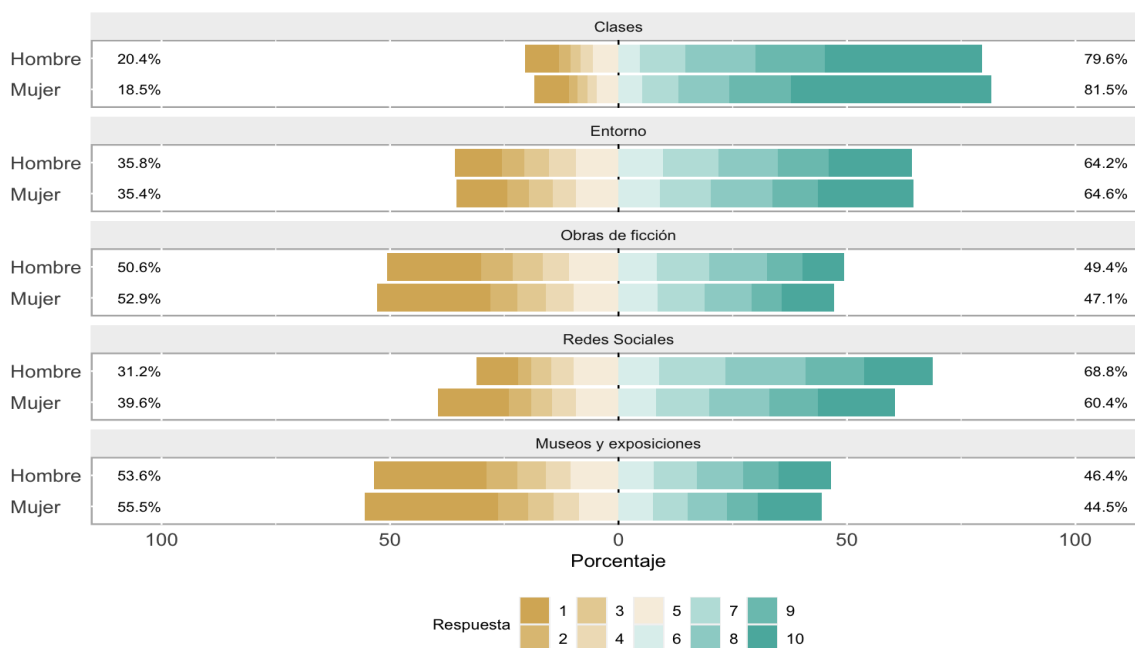
Comprobar si existen diferencias en su percepción respecto de género, curso y tipo de símbolo icónico (eventos, elementos y personajes)

Con respecto a la búsqueda de diferencias significativas en estas cuestiones, la figura 2 muestra un descriptivo inicial de las fuentes de información en los símbolos icónicos respecto de la variable género. Para el análisis, se decidió contar solo con las dos opciones mayoritarias, y prescindir de la opción *Prefiero no contestar*, por solo representar el .82% de los participantes.

Se detectaron diferencias respecto a género en el ítem 1 [clases] ($W = 659269$, $p\text{-valor} = .000$, $d = .09$; media mujeres = 7.85 y mediana = 9; media hombres = 7.59 y mediana = 8), en el ítem 3 [obras de ficción] ($W = 588654$, $p\text{-valor} = .029$, $d = .05$; media mujeres = 5.08 y mediana = 5; media hombres = 5.24 y mediana = 5) y en el ítem 4 [redes sociales] ($W = 558813$, $p\text{-valor} = .000$, $d = .17$; media mujeres = 6.06 y mediana = 7; media hombres = 6.58 y mediana = 7).

Figura 2.

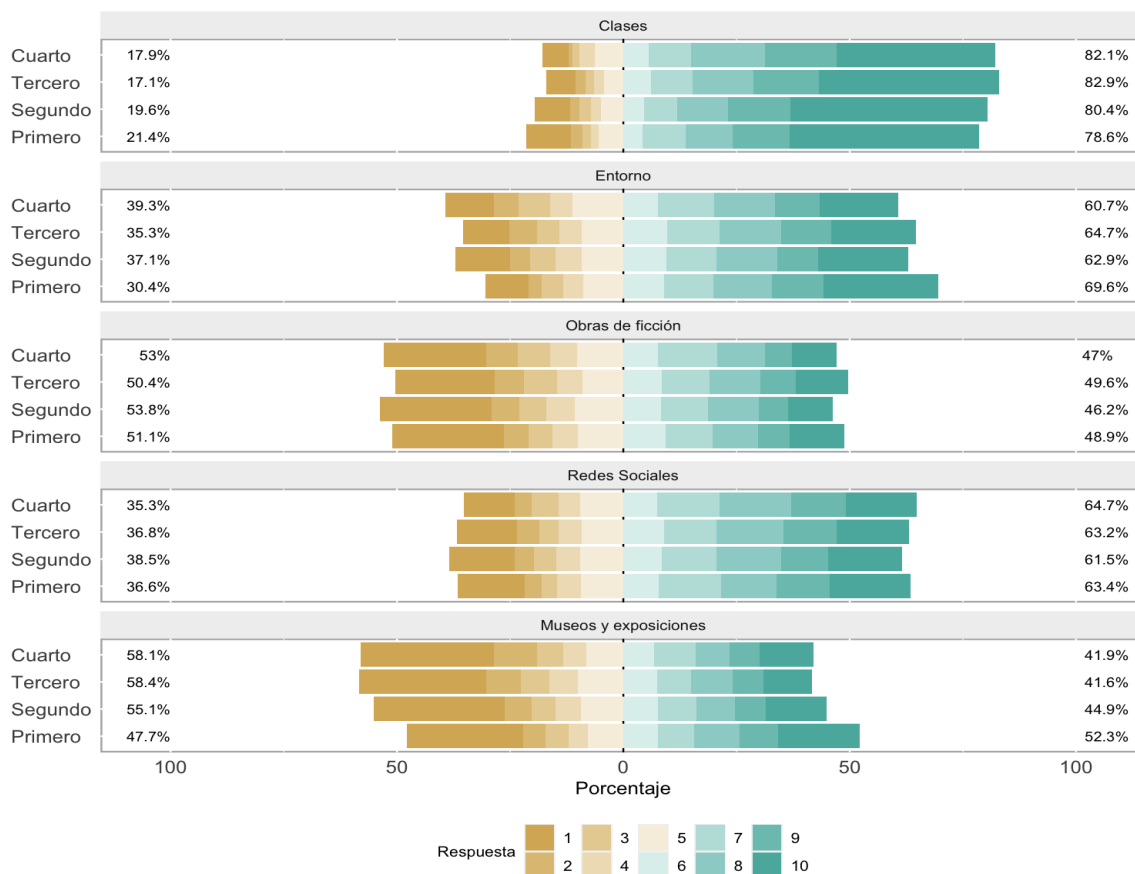
Resultados de las cuestiones sobre sobre las fuentes de información en función del género



Respecto a la variable curso, la figura 3 muestra el descriptivo de las respuestas obtenidas.

Figura 3.

Resultados de las cuestiones sobre sobre las fuentes de información en función del curso

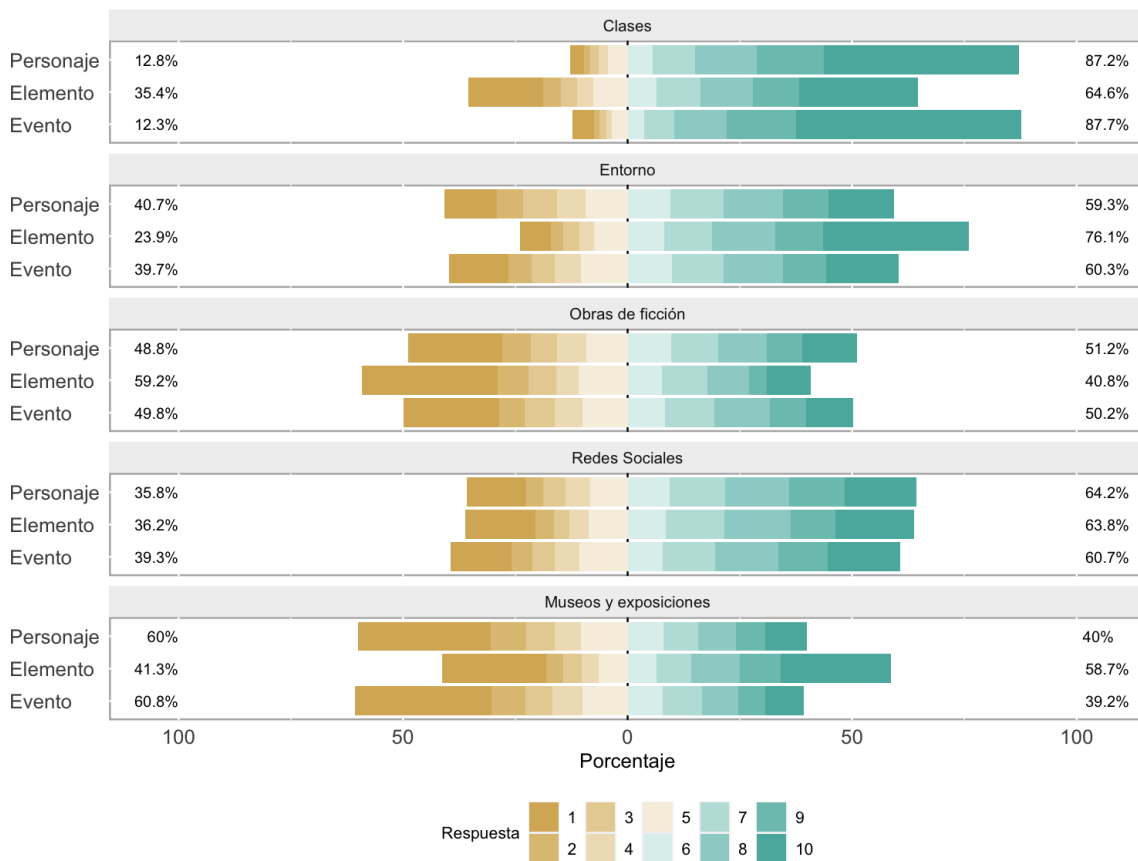


En el análisis inferencial, se encontraron diferencias significativas en el ítem 1 [clases] ($K = 8.08$, $p\text{-valor} = .044$, $\eta^2 = .00$; el post-hoc reveló diferencias entre los participantes de primer curso, $\text{media} = 7.61$ y $\text{mediana} = 9$, y los de tercer curso, $\text{media} = 7.82$ y $\text{mediana} = 9$), el ítem 2 [entorno] ($K = 39.53$, $p\text{-valor} = .000$, $\eta^2 = .00$; el post-hoc reveló diferencias entre los participantes de primer curso, $\text{media} = 6.81$ y $\text{mediana} = 7$, y los de cuarto curso, $\text{media} = 6.20$ y $\text{mediana} = 7$), el ítem 3 [obras de ficción] ($K = 8.87$, $p\text{-valor} = .031$, $\eta^2 = .00$; el post-hoc reveló diferencias entre los participantes de segundo curso, $\text{media} = 5.02$ y $\text{mediana} = 5$, y los de tercer curso, $\text{media} = 5.25$ y $\text{mediana} = 5$) y el ítem 5 [museos y exposiciones] ($K = 43.01$, $p\text{-valor} = .000$, $\eta^2 = .01$; el post-hoc reveló diferencias entre los participantes de primer curso, $\text{media} = 5.46$ y $\text{mediana} = 6$, y los de tercer curso, $\text{media} = 4.76$ y $\text{mediana} = 5$).

Por último, respecto a la variable *tipo de símbolo*, la figura 4 muestra el descriptivo de las respuestas obtenidas.

Figura 4.

Resultados de las cuestiones sobre las fuentes de información en función del tipo de símbolo icónico



Cabe aclarar que, por *personajes*, los encuestados estaban haciendo referencia a esos personajes de la historia de España más significativos e importantes. Respecto a los *elementos icónicos culturales* los encuestados estaban pensando en monumentos, obras de arte, lugares, objetos, festividades, gastronomía, tradiciones, etc. que consideraban representativos de algún momento o etapa de la historia de España. Por último, por *eventos*, los encuestados estaban haciendo referencia a hechos, sucesos, acontecimientos, procesos, etc. más significativos e importantes de la historia de España. En los tres casos, la mención a

un personaje, elemento cultural o evento, podía deberse a una asociación positiva o negativa.

En el análisis inferencial respecto de esta variable, se encontraron diferencias significativas en el ítem 1 [clases] ($K = 615.48$, $p\text{-valor} = .000$, $\eta^2 = .08$; el post-hoc reveló diferencias entre la valoración para los elementos icónicos culturales, $\text{media} = 6.45$ y $\text{mediana} = 7$, y las valoraciones de eventos, $\text{media} = 8.38$ y $\text{mediana} = 10$, y de personajes, $\text{media} = 8.21$ y $\text{mediana} = 9$), el ítem 2 [entorno] ($K = 327.02$, $p\text{-valor} = .000$, $\eta^2 = .04$; el post-hoc reveló, nuevamente, diferencias entre la valoración para los elementos icónicos, $\text{media} = 7.31$ y $\text{mediana} = 8$, y las valoraciones de eventos, $\text{media} = 6.07$ y $\text{mediana} = 7$, y de personajes, $\text{media} = 6.01$ y $\text{mediana} = 6$), el ítem 3 [obras de ficción] ($K = 84.15$, $p\text{-valor} = .031$, $\eta^2 = .01$; el post-hoc reveló, otra vez, diferencias entre la valoración para los elementos icónicos, $\text{media} = 4.62$ y $\text{mediana} = 5$, y las valoraciones de eventos, $\text{media} = 5.30$ y $\text{mediana} = 6$, y de personajes, $\text{media} = 5.35$ y $\text{mediana} = 6$) y el ítem 5 [museos y exposiciones] ($K = 282.84$, $p\text{-valor} = .000$, $\eta^2 = .04$; el post-hoc reveló, de nuevo, diferencias entre la valoración para los elementos icónicos, $\text{media} = 5.98$ y $\text{mediana} = 7$, y las valoraciones de eventos, $\text{media} = 4.53$ y $\text{mediana} = 4$, y de personajes, $\text{media} = 4.61$ y $\text{mediana} = 5$).

Discusión y conclusiones

A la luz de los datos, la escuela, las clases y los docentes aparecen, con diferencia, como la primera fuente del conocimiento histórico de los profesores en formación. Esta percepción se acrecienta conforme los informantes avanzan en sus estudios: el descriptivo muestra cómo la media se modifica curso tras curso en beneficio de las clases y relegando cada vez más a un segundo plano el propio entorno y los museos y visitas como fuente de información. Es llamativo el hecho de que los estudiantes perciban que las obras de ficción (que incluyen cine, series y videojuegos, entre otros) poseen escaso peso en su conocimiento sobre la historia atribuyéndoles un claro rol secundario. Esto contrasta con estudios previos, ya mencionados, donde se ha podido comprobar la importancia de ese conocimiento histórico más ligado con la memoria y menos con la información precisa de libros de texto y docentes de historia (Egea y Arias, 2015; Sáiz y López-Facal, 2016; Sánchez Agustí et al., 2018). A pesar de vivir un momento de éxito de videojuegos, cine o series de corte histórico (Sáiz y Parra, 2017; Venegas, 2020) no parece que esto sirva para situarlos como una fuente de información principal. La percepción de los estudiantes y resultados de investigaciones empíricas parecen pues no ser concordantes al respecto. Sin embargo, el análisis de su percepción permite definir el grado de legitimidad dado al conocimiento recibido e invita a relacionar la posible asociación de la alta valoración de las lecciones de historia como fuente de información principal con la legitimación que los estudiantes realizan de su conocimiento: no procede de la cultura audiovisual y las experiencias particulares, sino que procede de una fuente que es considerada legítima y académica, como son las aulas.

Este rol se hace marginal si de museos se trata. Sin embargo, la investigación ha demostrado que las visitas escolares a museos, independientemente del tipo, tema o naturaleza del museo, contribuyen a crear recuerdos muy duraderos en el tiempo (Falk y Dierking, 1997; Ocal, 2016). Por eso sorprende que, con diferencia, el elemento que menos influye en el conocimiento histórico de los encuestados sean los museos y espacios patrimoniales. La razón quizás se pueda relacionar con esa escasa capacidad de atracción que tienen los museos para los adolescentes (Santacana et al., 2017). Aunque los museos son contenedores de fuentes primarias y, por tanto, deberían jugar un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, los encuestados no consideran que estén relacionados con el conocimiento histórico que poseen. Algo no se está haciendo bien pues las tendencias

actuales de la enseñanza de la historia abogan rotundamente por el empleo de fuentes primarias y secundarias en las clases. La introducción de este tipo de recursos convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en algo más activo, alejándose de esa visión más tradicional del docente como emisor y el discente como receptor. Además, en España se hace mucho hincapié en la necesidad de trabajar el patrimonio en las aulas, incluso jugando un papel legislativo cardinal en la formación de los jóvenes (Fontal, 2016). Los museos, por tanto, como lugares donde se presentan objetos artísticos, arqueológicos, etnográficos, históricos, etc., deberían jugar un papel fundamental en los años de formación histórica.

Las diferencias de género son significativas en bastantes ocasiones. Para las mujeres, las clases han jugado un papel algo más determinante, mientras que las obras de ficción y los medios tecnológicos están más presentes para los hombres. En este sentido, los datos pueden encajar con esa diferencia de género existente en el consumo de videojuegos donde todavía son mayoría los hombres (Asociación Española de Videojuegos, 2022). Si de museos y redes sociales se trata las diferencias no son significativas.

Esta percepción en relación con las fuentes de información que han contribuido a forjar su conocimiento e imagen de la historia se mantiene para todos los símbolos icónicos analizados, aunque con matices. Atendiendo al análisis realizado, el conocimiento específico sobre los personajes y los eventos se asocian más a la influencia de la educación formal. Por su parte, el entorno parece que ha contribuido más a la construcción de esos elementos icónicos (monumentos, obras de arte, lugares, objetos, festividades, gastronomía, tradiciones, etc.), labor que comparte con los museos y lugares de tipo patrimonial. Por último, las redes sociales parecen compartir responsabilidad en el recuerdo de cualquier tipo de icono.

Esta constante presencia de las redes sociales como fuente de información para todos los casos e individuos hace ver la influencia que estas pueden ejercer en la configuración de la cultura histórica de la sociedad actual. Este habitual consumo de información procedente de la red, la proliferación de canales de información y el rápido acceso a esta ha provocado que países como Suecia, Noruega y Dinamarca hayan incorporado el análisis del uso público de la historia como contenido curricular en primaria y secundaria, con el fin de introducir a los estudiantes en el análisis de la funcionalidad de la historia en los mensajes y actos comunicativos actuales (Nordgren, 2016). Es un aspecto que, sin lugar a duda, debe ser integrado en los procesos de enseñanza si se quiere formar al individuo en pensamiento crítico y analítico.

Para los autores, la perspectiva de la investigación sería poder determinar qué museos o elementos patrimoniales, qué redes sociales específicas, qué obras de ficción concretas, etc. son los que están más presentes entre los futuros docentes, así como explorar las razones de la baja percepción de esta fuente de información respecto al resto de fuentes. Los límites de esta investigación no lo hacen posible, pero un análisis pormenorizado de las respuestas ya dadas y un análisis cualitativo por medio de grupo de discusión, posiblemente arrojen mayor luz a esta cuestión.

Referencias

Amoedo-Casais, A., Moreno-Moreno, E., Negrodo-Bruna, S., Kaufmann-Argueta, J., & Vara-Miguel, A. (2023). *Digital News Report España 2023. El periodismo afronta el reto de la confianza ante los nuevos referentes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2023>

- Asociación Española de Videojuegos (2022). *La industria del videojuego en España. Anuario 2022*. <https://www.aevi.org.es>
- Ballester, M. (2021). Vox y el uso de la historia. *Política y Sociedad*, 58(2), e69692. <https://doi.org/10.5209/poso.69692>
- Barton, K. C. (1995). "My Mom Taught Me": *The Situated Nature of Historical Understanding*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. <http://eric.ed.gov/?id=ED387404>
- Carretero, M., & van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388. http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2018.07.20
- Donovan, M. S. y Bransford, J. D. (eds.) (2005). *How Students Learn. History in the classroom*. The National Academy Press.
- Egea, A. y Arias, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *Clio. History and History teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/Egeaarias2015.pdf>
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44, e168641. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>
- Egea, A., & Arias, L. (2021). La construcción de una disciplina: Evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, 19(2), 245-267. <https://doi.org/10.14516/fde.787>
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (1997), School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact. *Curator: The Museum Journal*, 40 (3), 211-218. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1997.tb01304.x>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- George, D. y Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education - India.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A. y Castejón-Mochón, J. F. (2022). Docencia práctica virtual y adquisición de competencias en la formación estadística de maestros durante el confinamiento sanitario. *PNA*, 16(2), 99-113. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21364>
- López Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes.

- Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(2), 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- López Rodríguez, C. (2021). When 'we' are the alien forces: Misremembering the Conquest of America through the 'Triumph over alien forces' schematic narrative template. *Culture & Psychology*, 27(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1354067X19894937>
- MacMillan, M. (2009). *The Uses and Abuses of History*. Profile Books.
- Nokes, J. D. (2022). *Building Students' Historical Literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Ocal, T. (2016) The Effect of Field Trips to Historical Cultural Heritage Sites on Teacher Candidates' Academic Knowledge and Their Sensitivity. *Creative Education*, 7, 376-386. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.72037>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). What history do future teachers of Early Childhood Education think is relevant? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172). <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Sáiz, 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, J. y Parra, 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), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sánchez-Agustí, M., Vásquez, G., & Vásquez, N. (2018). Medios de Comunicación e Historia Reciente. Un estudio con alumnado chileno de Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 19-34. <https://doi.org/10.7203/dces.34.10516>
- Santacana, J., Martínez, T., Llonch, N. y López, V. (2017). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 23-38. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia en el videojuego*. Sans Soleil Ediciones.
- Ventura-León, T. y Caycho-Rodríguez, J. L. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., y Duncan, A. (2007). Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. *Phi Delta Kappan*, 89(3), 168-177. <https://doi.org/10.1177/003172170708900305>