



UNIVERSIDAD DE BURGOS

**LA OPERATIVIDAD DE LA CONCIENCIA  
HISTÓRICA EN EL TRATAMIENTO DE TEMAS  
CONTROVERTIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES**

---

**Tesis Doctoral**

D. César Barba Alonso

**Director**

Dr. D. Delfín Ortega Sánchez

**Universidad de Burgos**

Doctorado en Educación



## **AGRADECIMIENTOS**

Tras años de investigación y esfuerzo quiero agradecer a todas aquellas personas que me han acompañado en este arduo pero bello camino.

A mis padres, Elena y Emiliano, por su apoyo incondicional, su comprensión y su amor.

A mi padre académico, el Dr. Ortega Sánchez por animarme a dar el primer paso y emprender el viaje. Su erudición, paciencia, perseverancia y generosidad han sido una guía indispensable.

A mi pareja, familia, amigos y amigas, por acompañarme no sólo en este proyecto, sino en el transcurrir de nuestras vidas, por ser un poco más felices juntos.

Agradecer también los compañeros y las compañeras del área de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos y a los compañeros del instituto Valle del Arlanza de Lerma su apoyo y ayuda.

No encuentro las palabras para expresar todo mi agradecimiento. Gracias a todos por ser parte de esto, siempre estaré en deuda.



## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| ÍNDICE DE TABLAS.....   | 9  |
| ÍNDICE DE FIGURAS .....   | 11 |
| RESUMEN .....   | 13 |
| ABSTRACT .....  | 15 |
| 1.INTRODUCCIÓN.....   | 17 |
| 2. MARCO TEÓRICO.....   | 21 |
| 2.1. La conciencia histórica en la didáctica de las ciencias sociales.....  | 21 |
| 2.1.1. La conciencia histórica como concepto de tercer orden en la didáctica de las ciencias sociales (las dos vertientes -alemana y británica- y los últimos estudios al respecto además de su conexión con el pensamiento histórico)..... | 21 |
| 2.1.2. Los niveles de conciencia histórica de estudiantes, profesorado en formación y de los docentes en activo .....   | 26 |
| 2.2. Los temas controvertidos en la didáctica de las ciencias sociales .....  | 27 |
| 2.2.1. Las diversidades de género y las identidades sexoafectivas como categorías de análisis social en la didáctica de las ciencias sociales .....   | 30 |
| 2.2.2. Pasados traumáticos controvertidos: La Guerra Civil española, el genocidio y el Holocausto para la educación de una ciudadanía democrática basada en los Derechos Humanos .....  | 31 |
| 2.2.3. La alfabetización y la literacidad mediática en redes sociales y videojuegos: representación de la historia en entornos virtuales y sus implicaciones socioeducativas.....   | 33 |
| 3. OBJETIVOS .....  | 39 |
| 3.1. Objetivo general .....   | 39 |
| 3.2. Objetivos específicos (Cada uno de los objetivos de los diferentes estudios) .....   | 39 |
| 4. MATERIAL Y MÉTODO .....  | 41 |
| 4.1. Estudio 1. The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers .....  | 41 |
| 4.1.1. Participantes .....  | 41 |
| 4.1.2. Instrumento .....  | 41 |
| 4.1.3. Diseño y procedimiento .....   | 43 |
| 4.1.4. Análisis de los datos .....  | 44 |
| 4.2. Estudio 2. What predictors explain Holocaust and human rights education in Spain? A study with in-service secondary school teachers .....  | 46 |
| 4.2.1. Participantes .....  | 46 |
| 4.2.2. Instrumento .....  | 46 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.3. Diseño y procedimiento .....  | 47 |
| 4.2.4. Análisis de los datos .....   | 47 |
| 4.3. Estudio 3. Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria .....                              | 48 |
| 4.3.1. Diseño.....   | 48 |
| 4.3.2. Muestra digital.....  | 48 |
| 4.3.3. Instrumento .....   | 48 |
| 4.3.4. Análisis de datos.....  | 50 |
| 4.4. Estudio 4. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica ..... | 51 |
| 4.4.1. Diseño y procedimiento .....  | 51 |
| 4.4.2. Muestra digital.....  | 51 |
| 4.4.3. Instrumento .....   | 51 |
| 4.4.4. Análisis de datos.....  | 53 |
| 4.5. Estudio 5. Building historical narratives about controversial issues on Twitter: an analysis of digital literacy levels in secondary school students....                                  | 53 |
| 4.5.1. Participantes .....   | 53 |
| 4.5.2. Técnicas e instrumentos .....   | 54 |
| 4.5.3. Diseño y procedimiento .....  | 54 |
| 4.5.4. Análisis de los datos .....   | 56 |
| 4.6. Estudio 6. Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education..   | 57 |
| 4.6.1. Participantes .....   | 57 |
| 4.6.2. Instrumento .....   | 58 |
| 4.6.3. Diseño y procedimiento .....  | 60 |
| 4.6.4. Análisis de los datos .....   | 63 |
| 5. RESULTADOS .....  | 65 |
| 5.1. Estudio 1. The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers .....               | 65 |
| 5.1.1. Dimensión I. Pandemia global de COVID-19 y salud pública .....  | 68 |
| 5.1.2. Dimensión II. Memoria histórica, identidades nacionales, crisis migratorias e identidades excluyentes .....   | 68 |
| 5.1.3. Dimensión III. Identidades sexo-género e identidades excluyentes.   | 69 |
| 5.2. Estudio 2. What predictors explain Holocaust and human rights education in Spain? A study with in-service secondary school teachers .....   | 70 |

|  |    |
|--|----|
| 5.3. Estudio 3. Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria.....                               | 71 |
| 5.3.1. Dimensión de ‘género’ .....   | 71 |
| 5.3.2. Dimensión ‘Asignación de nombre’ .....  | 72 |
| 5.3.3. Dimensión ‘Pertenenencia racial’ .....  | 72 |
| 5.3.4. Dimensión ‘Franja de edad’ .....  | 73 |
| 5.3.5. Dimensión ‘Rostro iconográfico’ .....   | 74 |
| 5.3.6. Dimensión ‘Orientación sexual’ .....  | 74 |
| 5.3.7. Dimensión ‘Expresión y características corporales’ .....  | 75 |
| 5.3.8. Dimensión ‘Vestimenta’ .....  | 75 |
| 5.3.9. Dimensión ‘Voz’ .....   | 76 |
| 5.3.10. Dimensión ‘Sistema actancial’ .....  | 76 |
| 5.3.11. Dimensión ‘Clase social’ .....   | 77 |
| 5.3.12. Dimensión ‘Rol social’ .....   | 78 |
| 5.3.13. Análisis inferencial .....   | 79 |
| 5.4. Estudio 4. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin’s Creed desde la educación histórica ..... | 80 |
| 5.4.1. Dimensión ‘género’ .....  | 80 |
| 5.4.2. Dimensión ‘Asignación de nombre’ .....  | 80 |
| 5.4.3. Dimensión ‘Pertenenencia racial’ .....  | 81 |
| 5.4.4. Dimensión ‘Franja de edad’ .....  | 81 |
| 5.4.5. Dimensión ‘Rostro iconográfico’ .....   | 82 |
| 5.4.6. Dimensión ‘Orientación sexual’ .....  | 82 |
| 5.4.7. Dimensión ‘Expresión y características corporales’ .....  | 83 |
| 5.4.8. Dimensión ‘Vestimenta’ .....  | 83 |
| 5.4.9. Dimensión ‘Voz’ .....   | 84 |
| 5.4.10. Dimensión ‘Esquema actancial’ .....  | 84 |
| 5.4.11. Dimensión ‘Clase social’ .....   | 85 |
| 5.4.12. Dimensión ‘Rol social’ .....   | 85 |
| 5.5. Estudio 5. Building historical narratives about controversial issues on Twitter: an analysis of digital literacy levels in secondary school students....                                  | 86 |
| 5.6. Estudio 6. Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education..   | 90 |
| 6. DISCUSIÓN .....   | 93 |
| 6.1. Los niveles de conciencia histórica del profesorado en formación.....   | 93 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.2. Análisis de las investigaciones de los temas controvertidos .....   | 96  |
| 6.2.1. El Holocausto, las guerras y los genocidios en la educación histórica .....   | 96  |
| 6.2.2. Los videojuegos como reproductores de las identidades de sexo-género en los 'videojuegos de historia mediática' .....           | 97  |
| 6.3. Las actuaciones docentes.....   | 100 |
| 6.3.1. La literacidad crítica en entornos virtuales en adolescentes/adultos jóvenes .....  | 100 |
| 6.3.2. La formación de profesorado trabajando temas controvertidos a través del filtro interpretativo de la conciencia histórica ..... | 102 |
| 7. CONCLUSIONES.....   | 105 |
| 7.1. Los niveles de conciencia histórica .....   | 105 |
| 7.2. Temas controvertidos.....   | 107 |
| 7.2.1. Los videojuegos y sus implicaciones socioeducativas en la enseñanza de la historia .....  | 107 |
| 7.2.2. Holocausto y genocidios .....   | 108 |
| 7.3. Conclusiones de las intervenciones .....  | 110 |
| 7.3.1. Literacidad crítica.....  | 110 |
| 7.3.2. Conciencia histórica.....   | 111 |
| 7.4. Los temas controvertidos a través de la conciencia histórica y los niveles de literacidad.....                                    | 111 |
| 7.5. Limitaciones .....  | 112 |
| 7.6. Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación .....   | 115 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 117 |
| 9. ARTÍCULOS ORIGINALES QUE CONFORMAN LA TESIS DOCTORAL ..   | 140 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1.</b> Criterios discursivos de inclusión y exclusión.....   | 42 |
| <b>Tabla 2.</b> Concurrencias temáticas y dimensionales entre observadores.....   | 43 |
| <b>Tabla 3.</b> Coeficiente Kappa de Fleiss.....  | 43 |
| <b>Tabla 4.</b> Niveles de conciencia histórica.....  | 44 |
| <b>Tabla 5.</b> Características sociodemográficas.....  | 46 |
| <b>Tabla 6.</b> Tabla de vaciado y análisis de datos.....   | 49 |
| <b>Tabla 7.</b> Tabla de vaciado y análisis de datos.....   | 52 |
| <b>Tabla 8.</b> Matriz de factores rotados. Escala EMG adaptada.....  | 59 |
| <b>Tabla 9.</b> Niveles de conciencia histórica del profesorado en formación de Educación Secundaria Obligatoria.....           | 65 |
| <b>Tabla 10.</b> Variables de ecuación, coeficientes de regresión, estadístico de Wald y valor OR = $\text{Exp}(\beta_i)$ ..... | 71 |
| <b>Tabla 11.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'género'.....  | 72 |
| <b>Tabla 12.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'asignación de nombre'.....  | 72 |
| <b>Tabla 13.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'pertenencia racial'.....  | 73 |
| <b>Tabla 14.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'franja de edad'.....  | 73 |
| <b>Tabla 15.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'Rostro iconográfico'.....   | 74 |
| <b>Tabla 16.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'orientación sexual'.....  | 74 |
| <b>Tabla 17.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'expresión y características corporales'.....                          | 75 |
| <b>Tabla 18.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'vestimenta'.....  | 76 |
| <b>Tabla 19.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'voz'.....   | 76 |
| <b>Tabla 20.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'esquema actancial'.....   | 77 |
| <b>Tabla 21.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'clase social'.....  | 78 |
| <b>Tabla 22.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'rol social'.....  | 78 |
| <b>Tabla 23.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'género'.....  | 80 |
| <b>Tabla 24.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'asignación de nombre'.....  | 80 |
| <b>Tabla 25.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'pertenencia racial'.....  | 81 |
| <b>Tabla 26.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'franja de edad'.....  | 81 |
| <b>Tabla 27.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'Rostro iconográfico'.....   | 82 |
| <b>Tabla 28.</b> Relación de frecuencias en la dimensión 'orientación sexual'.....  | 82 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 29.</b> Relación de frecuencias en la dimensión ‘expresión y características corporales’..... | 83 |
| <b>Tabla 30.</b> Relación de frecuencias en la dimensión ‘vestimenta’.....                             | 83 |
| <b>Tabla 31.</b> Relación de frecuencias en la dimensión ‘voz’.....                                    | 84 |
| <b>Tabla 32.</b> Relación de frecuencias en la dimensión ‘esquema actancial’.....                      | 84 |
| <b>Tabla 33.</b> Relación de frecuencias en la dimensión ‘clase social’.....                           | 85 |
| <b>Tabla 34.</b> Relación de frecuencias en la dimensión ‘rol social’.....                             | 86 |
| <b>Tabla 35.</b> Estadística descriptiva y pre-post prueba.....  | 90 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> Grupos temáticos a partir de las relaciones entre palabras clave en la Didáctica de la Historia analizadas en la Web Of Science por VosViewer..... | 24 |
| <b>Figura 2.</b> Proceso de Análisis Temático Cualitativo de Textos.....   | 56 |
| <b>Figura 3</b> Niveles de las dimensiones de la conciencia histórica.....   | 68 |



## RESUMEN

La conciencia histórica es un concepto de tercer orden central en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico, ligado, de forma coherente, con la enseñanza de temas controvertidos en el aula de historia. Desde esta perspectiva, el objetivo principal de la presente tesis doctoral es analizar y evaluar la operatividad de la conciencia histórica en el tratamiento didáctico de temas controvertidos en la educación formal secundaria y en la formación inicial del profesorado. De esta forma, busca analizar su construcción discursiva en entornos digitales en educación secundaria, comprender los factores influyentes en la enseñanza del Holocausto y Derechos Humanos en profesorado de educación secundaria en activo, evaluar la conciencia histórica y su relación con temas controvertidos en futuros docentes, examinar la presencia/ausencia de los estereotipos de género en videojuegos históricos, y medir el impacto de una intervención didáctica sobre la inclusión curricular de las diversidades de género en la formación del futuro profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria. Estos objetivos reflejan un análisis profundo y variado de las dinámicas educativas en la enseñanza de la historia presentes en el ámbito español.

Los métodos aplicados asumen un enfoque multidimensional, que combina enfoques tanto cualitativos como cuantitativos, y emplea distintos diseños de investigación como el estudio de caso, el análisis de contenido, y los diseños no experimentales y cuasiexperimentales sin grupo de control. La selección de participantes se realiza, principalmente, mediante muestreos no probabilísticos por conveniencia, a partir de la accesibilidad del equipo investigador y la adecuación a los objetivos de la investigación. Los instrumentos y técnicas varían según el estudio, incluyendo la administración de escalas y la categorización de citas textuales y discursivas. Los diseños y procedimientos cuantitativos involucran, además, acciones específicas para controlar variables extrañas o probar la confiabilidad y validez de los instrumentos.

Los resultados concluyen en la importancia de la conciencia histórica para la comprensión e interpretación de la historicidad del mundo, y la generación de relatos contrahegemónicos para intervenir en las realidades presentes y modelar futuros deseables. La inclusión de temas controvertidos en la enseñanza de las

Ciencias Sociales podría potenciar las habilidades asociadas a la conciencia histórica ante la permanente necesidad de una educación para una ciudadanía democrática crítica, dirigida a la promoción de los derechos humanos y la diversidad.

**Palabras clave:** Conciencia histórica; temas controvertidos; educación secundaria; formación inicial del profesorado; diversidades de género; educación en Derechos Humanos; ciudadanía democrática; pensamiento histórico; literacidad; videojuegos; redes sociales.

**Palabras clave:** Conciencia histórica; temas controvertidos; educación secundaria; formación inicial del profesorado; diversidades de género; educación en Derechos Humanos; ciudadanía democrática; pensamiento histórico; literacidad; videojuegos; redes sociales.

## **ABSTRACT**

Historical consciousness is a third-order concept central to the development of historical thinking skills, consistently linked to the teaching of controversial topics in the history classroom. From this perspective, the primary objective of the current doctoral thesis is to analyze and assess the operationalization of historical consciousness in the didactic treatment of controversial topics in formal secondary education and in the initial training of teachers. In this way, it aims to examine its discursive construction in digital environments in secondary education, understand the influential factors in the teaching of the Holocaust and Human Rights to in-service secondary education teachers, evaluate historical consciousness and its relationship with controversial topics in future teachers, scrutinize the presence/absence of gender stereotypes in historical video games, and measure the impact of a didactic intervention on the curricular inclusion of gender diversities in the training of future Social Sciences teachers in secondary education. These objectives reflect a profound and diverse analysis of educational dynamics in history teaching within the Spanish context.

The applied methods embrace a multidimensional approach, combining both qualitative and quantitative approaches, and employing various research designs such as case study, content analysis, and non-experimental and quasi-experimental designs without a control group. Participant selection primarily relies on convenience non-probabilistic sampling, based on the accessibility of the research team and alignment with the research objectives. Instruments and techniques vary according to the study, including the administration of scales and the categorization of textual and discursive quotations. Quantitative designs and procedures also involve specific actions to control extraneous variables or test the reliability and validity of the instruments.

The findings underscore the importance of historical consciousness for understanding and interpreting the historicity of the world, and the generation of counter-hegemonic narratives to intervene in current realities and shape desirable futures. The inclusion of controversial topics in the teaching of Social Sciences could enhance skills associated with historical consciousness, addressing the ongoing need for education in critical democratic citizenship, aimed at promoting human rights and diversity.

**Keywords:** Historical consciousness; controversial topics; secondary education; initial teacher training; gender diversities; Human Rights education; democratic citizenship; historical thinking; literacy; video games; social networks.

## 1.INTRODUCCIÓN

De acuerdo con las aportaciones del Dr. Joan Pagès en su conferencia *¿Qué ocurre en el mundo, qué Historia enseñamos en las escuelas? Reflexiones para adecuar la enseñanza de la Historia a la realidad* (2018), entendemos que la principal finalidad de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales es “abrir la conciencia aprendida en la memoria simplista, deshacer las representaciones adquiridas, complejizar las visiones asentadas y alcanzar la conciencia crítica”. Dos años después, Ortega-Sánchez (2023a) recuperó y profundizó en esta afirmación en su lección inaugural de apertura del curso académico 2020-2021 de las Universidades de Castilla y León *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia*. Esta finalidad se encuentra alineada, igualmente, con la propuesta por el Consejo de Europa (2017):

[La enseñanza de la Historia] debería integrar el conocimiento sobre las experiencias pasadas y los desafíos del futuro. La educación histórica hoy en día debe afrontar: la enseñanza de la compleja historia de la democracia; las actividades de individuos comunes y corrientes, reconociendo que personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos a menudo llevan mucho tiempo establecidas en las sociedades; valorar identidades múltiples, proporcionar fuentes históricas y combatir la manipulación, las noticias falsas y la posverdad, abordar cuestiones que puedan ser controvertidas o equilibrar la dimensión ética del aprendizaje de la historia (Moreno- Vera, Gómez-Carrasco y Monteagudo- Fernández, 2023, p. 16).

De esta forma, tendríamos el deber moral de dar voz a los ‘perdedores de la historia’ de E. P. Thomson, a los ‘silenciados’ de M. R. Truillot, a los ‘condenados de la tierra’ de Fanon o a los ‘sin nombre’ de Galeano, pero también favorecer la comprensión de los procesos históricos para intervenir en el presente y repensar el futuro.

Siguiendo las líneas de actuación en la Didáctica de las Ciencias Sociales establecidas por Pagès (1997) y Prats (1997), y revisadas por Santisteban (2010), Ortega-Sánchez (2019, p. 37) reconoce siete temas nucleares de la

investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, cinco de los cuales abordamos en la presente tesis doctoral:

- “La investigación sobre (...) las representaciones del alumnado y la forma y fuentes con las que construyen los conceptos sociales”, analizando las representaciones de género en los videojuegos de historia mediática y los niveles de literacidad del alumnado de Bachillerato en redes sociales.
- “La construcción de las identidades sociales y culturales, y de la conciencia histórica”, incluyendo “la educación para una ciudadanía democrática”. Esta línea representa un tema transversal a todas las investigaciones e hilo conductor de este trabajo doctoral.
- “La investigación sobre la formación del pensamiento social, crítico y creativo en general y, en particular:
  - los problemas sociales o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales”, presente en todas las investigaciones incluidas en esta tesis doctoral.
  - “la lectura de la palabra y del mundo: la literacidad crítica en los estudios sociales”, abordada en la intervención docente y posterior investigación con el alumnado de Bachillerato.
- “La investigación de las representaciones del profesorado sobre el estudio de la sociedad y sobre su práctica”, mapeando los niveles de conciencia histórica del profesorado en formación y las concepciones sobre la educación del Holocausto y en Derechos Humanos del profesorado en activo.
- “La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales”, implementando y analizando la eficacia de un programa de formación del profesorado en temas controvertidos y conciencia histórica en la enseñanza de la Historia.

En la actualidad, el desarrollo de competencias en pensamiento histórico y conciencia histórica, y el tratamiento didáctico de los usos públicos de la historia son tres grandes preocupaciones investigadoras de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para intervenir y reconocer la pluralidad y la construcción de identidades diversas desde la educación para una ciudadanía democrática crítica, responsable y comprometida socialmente implica una formación del profesorado en problemas sociales, cuestiones socialmente vivas y temas controvertidos (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020).

Desde esta perspectiva, esta tesis doctoral busca demostrar la pertinencia educativa de los temas controvertidos en educación histórica desde la adquisición de competencias en conciencia histórica. De esta forma, nuestro objetivo es establecer relaciones entre el pensamiento histórico en la Didáctica de las Ciencias Sociales con los conceptos de tercer orden para el tratamiento de temas controvertidos, previamente analizados, desde el punto de vista de la construcción y la reproducción de identidades y narrativas históricas, y coetáneas.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La conciencia histórica en la didáctica de las ciencias sociales

#### ***2.1.1. La conciencia histórica como concepto de tercer orden en la didáctica de las ciencias sociales (las dos vertientes -alemana y británica- y los últimos estudios al respecto además de su conexión con el pensamiento histórico)***

La conciencia histórica es un concepto de tercer orden esencial en la didáctica de las ciencias sociales (Alvén, 2021), que permite operacionalizar el aprendizaje histórico para dotar a los contenidos curriculares de un significado temporal (pasado-presente-futuro) y moral (Rüsen, 2020; Santisteban, 2017; Seixas, 2015; Popa, 2022). Edling et al. (2021) muestran, en su revisión sistemática, que la conciencia histórica está relacionada con la dimensión moral en la enseñanza de la historia. Por su parte, Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018a) describen el potencial didáctico de temas actuales y controvertidos para la adquisición de habilidades de conciencia histórica. Además, el desarrollo de habilidades de pensamiento y conciencia histórica se ha relacionado con el aprendizaje de competencias (Bernal y Pérez, 2023; Grever y Adriaansen, 2019; Körber, 2021).

La conciencia histórica ha sido definida como un filtro interpretativo (Zanazanian, 2019) o como una guía orientadora en la historia (Lévesque, 2017), que permite a los estudiantes generar habilidades críticas, desarrollar competencias cívicas y ciudadanas para funcionar democráticamente y comprender la cultura histórica y los usos de la historia (Chapman, 2023; Nordgren, 2021; Wilschut, 2019). De esta manera, este concepto busca promover la participación activa de los ciudadanos en la construcción del presente y la reflexión sobre futuros deseables, orientando a los estudiantes en el aprendizaje de la historia a través del 'espacio de experiencia' y el 'horizonte de expectativa' propuesto por Koselleck (2001).

A diferencia de la memoria histórica, vínculo inmediato con el pasado y el presente, que se relaciona con la imaginación y se dirige hacia el pasado, la conciencia histórica mantiene una relación mediada con el presente y el pasado, se relaciona con la cognición y se orienta hacia el futuro (Pagès, 2019; Plá, 2017; Rüsen, 2007). Pagès (2019) insiste en la necesidad de relacionar la temporalidad

dialógica del pasado-presente-futuro con la memoria histórica como categoría clave de análisis y en la priorización de la educación en los valores de la ciudadanía crítica y el poder de la historia para la transformación social.

Sus variables temporales (pasado, presente y futuro) están en permanente diálogo y abren nuevas brechas, interrogantes y líneas de acción docente para el cambio social. De hecho, las representaciones que tenemos del pasado en el presente determinan posibles futuros imaginados. De esta manera, la memoria histórica nos permite acercarnos a las representaciones del pasado; a partir de ellos, la conciencia histórica los conecta con el futuro. En esta línea, Clark y Grever (2018) definen la conciencia histórica como

Un estado mental temporal, relacionado con los niveles de temporalidad, realidad e historicidad de un ser humano, siempre está involucrado en la transformación (a veces superposición) de comunidades mnemotécnicas. Por lo tanto, este estado de ánimo cambia con el tiempo debido al envejecimiento (una fase del ciclo vital), eventos o procesos sociales, el acceso a los medios y otras representaciones públicas, y la posible formación en las escuelas a través del pensamiento y razonamiento histórico (p. 193).

Siguiendo los criterios del pensamiento histórico, Rösen (2004, 2020) propone cuatro tipos fundamentales de conciencia histórica. Las perspectivas tradicionales perpetúan prácticas hegemónicas y normativas en una sociedad percibida como inmóvil, que transmite valores, rituales y tradiciones acríticamente. Las perspectivas ejemplares proporcionan información sobre el contexto actual y, basadas en valores culturales hegemónicos, transmiten una guía moral para el futuro. Las perspectivas críticas analizan históricamente el presente para construir narrativas contrahegemónicas estableciendo límites ideológicos. Finalmente, las perspectivas genealógicas aplican marcos críticos en los que la comprensión de la realidad histórica y presente se vuelve esencial para construir y deconstruir narrativas y contemplar futuros posibles. Las cuatro perspectivas se funden en la cognición de las personas, son inherentes a la historia cultural de cada persona y construyen las memorias individuales y colectivas en las que se desenvuelven (Nordgren, 2019; Carrol y Littlejohn, 2021; Miguel-Revilla y Sánchez 2018a, 2018b; Plá, 2017).

Popa (2021) entiende que la conciencia histórica predispone a involucrarse con la historia para darle sentido a la experiencia humana, haciendo propio el pasado histórico. Esta predisposición se manifiesta en tres habilidades interrelacionadas: a) sensibilidad hacia el pasado, b) comprensión del pasado y c) presentación de uno mismo en relación con la historia. Cada habilidad está asociada con un proceso particular de creación de significado: experimentar la temporalidad histórica, interpretar materiales históricos y orientarse en la vida práctica a través de la historia.

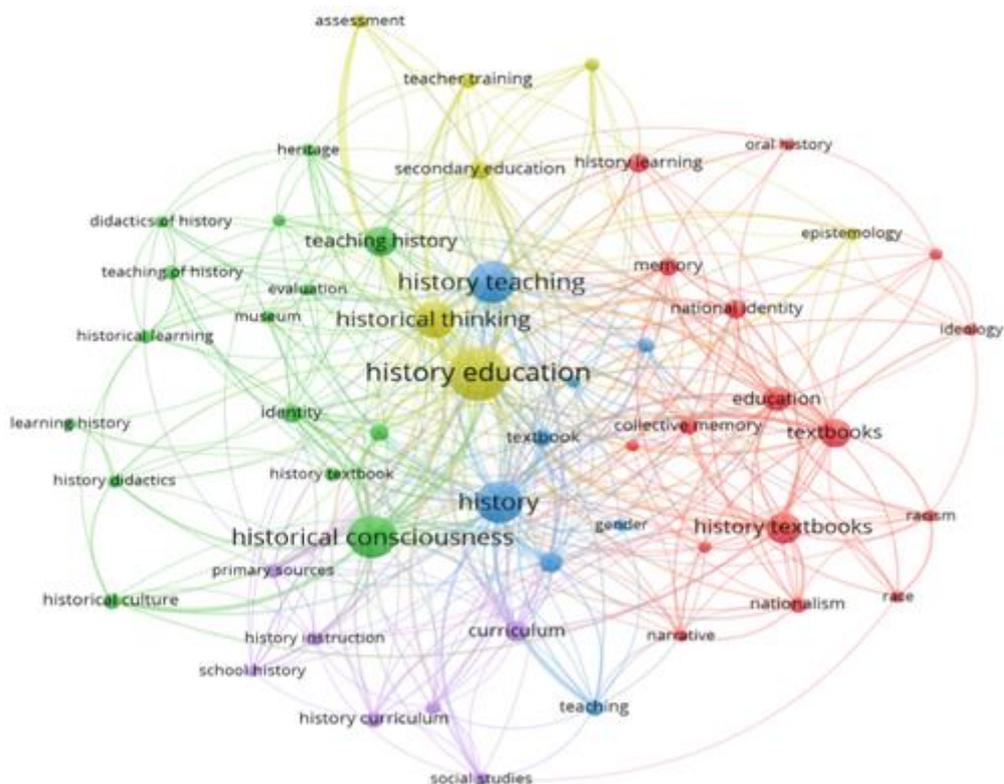
El análisis de las variables temporales 'pasado', 'presente' y 'futuro' de la conciencia histórica ha ido incrementando su presencia en la literatura científica educativa en las últimas décadas y, en particular, en el campo específico de la didáctica de las ciencias sociales (Bernal y Pérez, 2022; Edling et al., 2021; Ortega-Sánchez y Rodríguez-Lestegás, 2017; Santisteban, 2017; Popa, 2020). Gran parte de la investigación se ha centrado en el análisis de las relaciones temporales y la transposición didáctica de conceptos de tercer orden en la enseñanza de las ciencias sociales. Esta atención se ha centrado en el impacto educativo de conceptos como conciencia histórica, alfabetización, pensamiento, comprensión, cultura, razonamiento y cognición (Clark y Grever, 2018; Körber, 2015; Matos, 2017; Nordgren, 2016; Seixas y Morton, 2013).

A propósito de las relaciones establecidas entre palabras clave de la investigación en educación histórica, la Figura 1 ejemplifica cuáles son los grupos temáticos más utilizados y qué relaciones establecen con la investigación en didáctica de la historia. En esta red, el tamaño de los nodos es proporcional al número de registros encontrados con esa palabra clave; para cada grupo temático se ha asignado un color, mientras que las líneas que conectan los nodos corresponden a las relaciones existentes entre las palabras clave. Gómez-Carrasco et al. (2022) resuelven que los dos temas más relevantes en la investigación en educación histórica actualmente son el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Aunque ambos conceptos parecen difusos y suelen emplearse en función de las redes y países de investigación, se pueden diferenciar. El pensamiento histórico mantiene mayor relación con el razonamiento, la interpretación, la argumentación y el análisis de la evidencia.

Por su parte, la conciencia histórica se focaliza en la relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro.

### Figura 1

*Grupos temáticos a partir de las relaciones entre palabras clave en la Didáctica de la Historia analizadas en la Web Of Science por VosViewer*



*Fuente:* Gómez-Carrasco et al. (2022, p. 503)

A pesar de sus potenciales dificultades (Alvén, 2021; Carrol y Littlejohn, 2021; Martins, 2019), el desarrollo de estos conceptos, presentados como categorías de análisis en la educación histórica, han demostrado beneficios para la comprensión de conceptos de primer y segundo orden, la educación en valores, el análisis crítico de la realidad social digital y física, y la inclusión curricular de temas sociales controvertidos.

Desde esta perspectiva, el análisis relacional entre la construcción de memorias colectivas y narrativas construidas o interpretadas sobre las identidades nacionales (Angier, 2017; Barca, 2013; Carrol y Littlejohn, 2021; Cavalcante et al., 2021; Lévesque, 2017; Martins, 2019) propone el concepto de conciencia histórica como categoría central de análisis. La conexión entre el pasado y el

presente para la promoción explicativa de las identidades interculturales se propone como uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. La construcción de estas identidades se circunscribe al campo de los valores cívicos democráticos y considera los roles relevantes y conflictivos de las memorias colectivas (familiar, étnica, regional, nacional y oficial).

Hoy en día, un número cada vez mayor de historiadores y profesores de historia reconocen la importancia de abordar cuestiones de profundidad moral y conciencia histórica en la educación (Fronza, 2020; Gibson et al., 2022; Silfver y Myrmy, 2022). Los planes de estudio, así como las narrativas históricas y contrahistóricas, están cargados de contenido ético. Por tanto, los juicios morales están presentes en las aulas, haciendo indispensable la formación docente.

Para trabajar temas controvertidos en la historia enseñada, Gibson et al. (2022) conectan el pensamiento histórico y la conciencia histórica con el juicio ético, concluyendo que una perspectiva ética de la enseñanza de la historia mejora la comprensión histórica y la naturaleza múltiple de la historia, y aceptando que, en cualquier interpretación y conocimiento histórico, es necesario implicar un juicio ético. Löfström et al. (2021) proponen tres espacios para la educación ética a través de la enseñanza de la historia: 1) la realización de razonamientos filosófico-morales para adquirir la capacidad de razonar críticamente sobre diferentes interpretaciones del pasado; 2) toma de perspectiva, a través de la capacidad de reconstruir contextos históricos a partir del desarrollo de la empatía histórica; y 3) conciencia histórica, refiriéndose a "la capacidad de construir vínculos significativos entre el pasado, el presente y el futuro" (p. 243).

Existen claras superposiciones entre los niveles de conciencia histórica y conciencia moral (Zanazanian, 2019). Por su parte, Silfver y Myrmy (2022) establecen una relación clara entre conciencia histórica y conciencia moral para la educación histórica, concluyendo que el alumnado está ampliamente dispuesto y posee la capacidad de abordar cuestiones éticas, a partir de la movilización de la multiperspectiva y la empatía histórica. Esta idea también subyace a la investigación de Wilschut (2019) sobre la necesidad de conectar la conciencia histórica y democrática a lo largo del tiempo en la educación en ciencias sociales. De esta forma, se aboga por una comprensión intercultural

amplia de la conciencia histórica que supere las visiones dicotómicas occidentales/coloniales y alcance la inteligibilidad del tiempo para todas las personas.

### ***2.1.2. Los niveles de conciencia histórica de estudiantes, profesorado en formación y de los docentes en activo***

Las creencias epistémicas sobre los propósitos de la enseñanza de la historia no son homogéneas. De hecho, Sakki y Pirttilä-Backman (2019) concluyen que los niveles de conciencia histórica de los profesores en diez países europeos son dispares. Estas diferencias se identifican entre los países europeos modernos y democráticos del norte occidental, los países europeos mediterráneos tradicionales y los países europeos poscomunistas ultranacionalistas. En la misma línea, Gonçalves y Urban (2021) destacan la escasa problematización de los contenidos curriculares y la ausencia de niveles superiores a un tipo de conciencia histórica tradicional y ejemplar en los futuros profesores de Historia paranaenses. Para el contexto canadiense, Lévesque y Zanazanian (2015) también revelaron el interés y la necesidad de los futuros docentes de desarrollar su conciencia histórica, y la existencia de niveles diferenciales por región geográfica. Estos resultados coinciden parcialmente con los niveles de conciencia identificados en los estudios de caso de Pantoja, et al. (2014) para el contexto colombiano, Chávez y Pagès (2020) para el contexto chileno, y de Ortega-Sánchez et al. (2023), y Ortega-Sánchez y Pagès (2022) para el contexto español. Estas investigaciones revelan pocas diferencias entre los niveles habitualmente ejemplares de conciencia histórica y están de acuerdo con las conclusiones de Escribano y Pagès (2019), quienes abogan por la imprecisión en su conceptualización y operacionalización.

Del mismo modo, la investigación de Ortega-Sánchez y Pagès (2018) sobre la construcción de identidades de género en la historia escolar en el discurso de los futuros profesores de Educación Primaria muestra que las posiciones didácticas siguen amoldándose "a narrativas docentes tradicionales y/o ejemplares, y asumen un carácter determinista general, estereotipado y reproductivo" (p. 93). Estos resultados están en línea con los obtenidos por Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018b) sobre los niveles de conciencia

histórica del alumnado español de Educación Secundaria observaron una falta de atención al concepto de conciencia histórica en la formación docente.

Sin embargo, en Australia, Carrol y Littlejohn (2021) concluyeron que los docentes fomentan la práctica de la conciencia histórica crítica, considerando imprescindibles las metodologías activas y el trabajo crítico con las fuentes, a través del método histórico o la inclusión de consideraciones éticas y morales en el aula. entre otros. Destacan también la formación permanente de docentes para el perfeccionamiento didáctico de la conciencia histórica y demuestran, a partir de estos procedimientos, la posibilidad de generar espacios de deconstrucción de memorias e interpretaciones hegemónicas.

## **2.2. Los temas controvertidos en la didáctica de las ciencias sociales**

Los docentes se enfrentan a cuestiones sociales relevantes o temas controvertidos construidos a partir de conexiones temporales sociohistóricas de manera imprevista. En esta conexión temporal, característica de la conciencia histórica, las redes sociales interactúan con la construcción y representación del pasado, dando forma a las realidades presentes y proyectando perspectivas futuras. La formación del profesorado debe proporcionar las herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar las cuestiones sociales apremiantes de nuestro mundo contemporáneo (Ortega-Sánchez y Olmo, 2018; Santisteban, 2019; Tribukait, 2021), que suelen surgir de forma espontánea en el aula de ciencias sociales (Cassar et al., 2021). Desde un punto de vista holístico y con una perspectiva integrada y transdisciplinaria, Ortega-Sánchez (2021, 2022) defiende la necesidad de incluir problemas sociales, cuestiones controvertidas y cuestiones socialmente vivas en el currículo y en la práctica educativa en ciencias sociales. En consecuencia, el tratamiento didáctico de temas controvertidos y el establecimiento de estrategias para promover las habilidades del pensamiento histórico en los estudiantes deben necesariamente estar orientados al análisis de los usos públicos de la historia, a través del desarrollo de la conciencia histórica, e implicados en la construcción de una visión crítica y cultura histórica democrática.

A pesar de los beneficios didácticos y educativos de la inclusión curricular de temas controvertidos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento social de los estudiantes, existe poca evidencia de su tratamiento en el aula (Toledo et

al., 2015). Esta realidad se confirma en estudios como el de López y Felices (2023), en los que se demuestra su influencia en el desarrollo de competencias sociales, junto con la existencia de importantes carencias en la formación de los futuros docentes para manejar este tipo de contenidos; o en Cox et al. (2023), contrastando el alto valor didáctico otorgado por el profesorado al tratamiento de temas controvertidos frente a la escasa frecuencia con la que son abordados. Asimismo, los perfiles docentes identificados en la investigación de Ortega-Sánchez y Pagès (2022) (crítico, evasivo y técnico) muestran sus obstáculos para enseñar materias controvertidas y la ausencia de una formación inicial específica para la toma de decisiones curriculares en contextos de aprendizaje altamente estandarizados. Sin embargo, la tendencia mayoritaria de los docentes a evitar temas controvertidos en la enseñanza de la historia en ocasiones contradice sus prácticas docentes, circunstancia demostrada por Toledo et al. (2015) en el contexto chileno.

Löfström et al. (2021) argumentaron que la enseñanza de temas controvertidos desencadena reacciones emocionales en los estudiantes y les permite trabajar cuestiones socialmente vivas y morales vinculadas a los contenidos curriculares, incluso cuando surgen inesperadamente en el aula, llegando a ser categorizados de 'imprevisibilidad endémica' (Cassar et al., 2021). En este sentido, Santisteban (2019) reconoce una correlación positiva entre la inclusión de temas controvertidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, mientras que Pagès (2019) destaca la relación entre el tratamiento didáctico de temas controvertidos y el desarrollo de la conciencia histórica.

El papel de los medios y las redes sociales en el proceso de configuración de los recuerdos ha sido objeto de estudio en los últimos años (Birkner y Donk, 2020). A pesar de su particular interés en el campo de la educación en estudios sociales, ha sido poco abordado; y tanto las implicaciones como el alcance socioeducativo de la inclusión curricular de temas controvertidos o socialmente vivos desde diferentes espacios sociales digitales en la historia y los estudios sociales en el aula aún se desconocen. Sin embargo, a pesar de las potenciales contribuciones de las redes sociales al desarrollo de las democracias, su papel a la hora de facilitar la polarización discursiva (Matakos et al., 2017) y la

proliferación del discurso de odio (Ortega-Sánchez et al., 2021; Bauman et al., 2021; Castano-Pulgarin et al., 2021), y el contenido controvertido de carácter especialmente social e histórico, ha sido demostrado.

Del mismo modo, en los últimos años ha aumentado el interés investigador por las imágenes difundidas en las redes sociales, con el objetivo de analizar sus consecuencias educativas y comprender las prácticas sociales de los usuarios (Chen et al., 2021). También ha aumentado el interés por la alfabetización mediática y la alfabetización crítica en entornos digitales, y su uso por parte de los educadores se ha multiplicado (Carpenter et al., 2020). Santos (2021) destaca la especial relevancia de la alfabetización mediática ciudadana para la correcta recepción e interpretación crítica de la información digital sobre temas controvertidos.

En este sentido, Giroux (2022) advierte de la importancia de los temas controvertidos y del desafío que supone para los docentes implementarlos en el aula frente a la radicalización y polarización social. Los problemas sociales e históricos, presentes en todas las sociedades, pueden caracterizarse local y globalmente desde dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, ignorar los conflictos y no afrontar estos problemas socava el sentido de democracia (Miralles e Ibagón-Martín, 2022; Ibáñez-Exteberria et al. 2022). Otro problema acuciante es la pérdida de autonomía de los profesores para trabajar en cuestiones controvertidas (Santisteban, 2022). En este contexto, la investigación de Ballbé, et al. (2021) sostiene que sólo el 4% de los futuros docentes llevaría a cabo la acción formativa para abordar problemas sociales relevantes. A esta realidad hay que sumar la falta de tratamiento de este tipo de contenidos en la formación universitaria, más centrada en problemas disciplinares y profesionales (Pérez-Rodríguez et al. 2022).

En consecuencia, según Santisteban et al. (2020), existe la necesidad de una formación docente capaz de dar respuesta a este tipo de contenidos sociales e incluirlos en sus unidades didácticas. Así, la educación en ciencias sociales debe promover la formación del profesorado para trabajar temas controvertidos en el aula y desarrollar intencionalmente el concepto de conciencia histórica para planificar y responder a sus manifestaciones en el aula.

### **2.2.1. Las diversidades de género y las identidades sexoafectivas como categorías de análisis social en la didáctica de las ciencias sociales**

Desde el campo científico de la educación en ciencias sociales, el género constituye una categoría esencial de análisis en la educación para la ciudadanía global, democrática e igualitaria, y en la educación para la justicia social y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico (Díez-Bedmar, 2022a, 2022b). En este sentido, Ortega-Sánchez et al. (2021) y Ortega-Sánchez y Pagès (2017) destacan la necesidad de incorporar la diversidad de género en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para generar discursos críticos sobre la construcción de identidades plurales. Asimismo, los estudiantes universitarios perciben y muestran interés por la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque perciben indiferencia y neutralidad institucional (Miralles et al. 2020). Tras analizar las concepciones del profesorado sobre las dificultades de incluir las diversidades de género en la formación del profesorado, Marolla-Gajardo (2019) identifica cuatro aspectos que obstaculizan, posibilitan o aventajan la inclusión de las mujeres en las narrativas históricas:

- 1) En la formación del profesorado y en la didáctica no se incluyen cursos sobre las mujeres y su historia; 2) los discursos del profesorado coinciden en que en su formación han producido y reproducido los roles tradicionales sobre las mujeres y los hombres, dejando en ausencia el resto de identidades; 3) debería promoverse la coherencia entre los discursos y las prácticas, a fin de poder generar espacios de reflexión y cuestionamiento ante la subordinación, los estereotipos, los prejuicios, los roles y la ausencia de las mujeres en la formación y; 4) la inclusión desde perspectivas críticas y reflexivas podría promover el empoderamiento estudiantil a fin de que se comprometan a participar en la lucha contra las desigualdades de género. (pp. 15-16).

Uno de cada tres profesores presenta altos niveles de actitudes y prejuicios hacia personas gays, lesbianas, transexuales, bisexuales e intersexuales, siendo mayoritariamente los hombres aquellos que albergan mayores prejuicios. A pesar de que la mayoría de los docentes son conscientes de la homofobia en los centros (80%) y, aunque muestran interés en recibir formación sobre diversidad

sexual (80%), no la han recibido (70%) (Romero y Gallardo, 2019). En este sentido, según Heras-Sevilla et al. (2021) aún es necesario superar las actitudes heterosexistas y los estereotipos de género del profesorado, intentando revertir el sistema normativo sexo-género mediante el reconocimiento de la no neutralidad en el ámbito escolar. Por su parte, Ortega-Sánchez (2023a) apunta que las escuelas continúan siendo lugares hostiles para la comunidad LGTBIQ+, donde las diversidades afectivo-sexuales mantienen posiciones tradicionales reproductoras de los estereotipos y los roles de género binario patriarcales. Los resultados de su investigación evidencian la correlación positiva entre una formación del profesorado coeducativa y la promoción de las diversidades de género y afectivo-sexuales. En esta línea, la revisión sistemática sobre las diversidades de género en la educación realizada por López-Orozco et al. (2022) sugiere la necesidad de continuar con la inclusión institucional, curricular y formativa de diversos grupos de la comunidad LGTBIQ+.

### ***2.2.2. Pasados traumáticos controvertidos: La Guerra Civil española, el genocidio y el Holocausto para la educación de una ciudadanía democrática basada en los Derechos Humanos***

La importancia de establecer un conjunto de fundamentos formativos que orienten la selección de estrategias y contenidos sobre el Holocausto ha sido uno de los hallazgos más evidentes de la investigación educativa. Las respuestas a la pregunta de por qué enseñar el Holocausto han sido múltiples. Según Totten et al. (2001), algunas de ellas podrían especificarse como por qué, cómo, qué, cuándo y dónde tuvo lugar el Holocausto; examinar la naturaleza, propósito y estructura de los gobiernos; estudiar el comportamiento humano; y desarrollar la conciencia sobre el valor del pluralismo y la diversidad en las sociedades pluralistas. Las violaciones extremas de los derechos humanos durante el Holocausto judío constituyen un foco central para la defensa y el tratamiento de los principios democráticos, y la prevención y resolución pacífica de los conflictos. La racionalidad de estas justificaciones u objetivos radica, en parte, en la simplicidad de los procesos, el reduccionismo geográfico y las perspectivas monoculturales percibidas por los estudiantes sobre el Holocausto (2022), o en la debilidad general de sus conocimientos (2022).

Esta multiplicidad de respuestas y los objetivos de su enseñanza han presentado divergencias entre la adecuación educativa de sus propósitos histórico-disciplinares y el énfasis de sus lecturas en el campo de la educación ciudadana y moral. Ambas posiciones didácticas resultan, en consecuencia, en la división entre quienes defienden el enfoque histórico-disciplinario de la educación sobre el Holocausto y quienes defienden, como prioridad, sus propósitos educativos morales, cívico-sociales y emocionales. Desde esta perspectiva, parece haber preocupación en ciertos contextos geográficos, como el Reino Unido, de que "el Holocausto sea identificado regularmente por su potencial interdisciplinario y/o comúnmente abordado por los docentes con referencia a objetivos de enseñanza transdisciplinarios" (2017) (p. 266) con consecuencias educativas 'orientadas al presente' o 'instrumentalizando el pasado'.

Las concepciones de los profesores de secundaria sobre el Holocausto y su enseñanza han sido analizadas recientemente en contextos políticamente conflictivos como el grecochipriota (Zembylas et al., 2019). Sus resultados informan la presencia de orientaciones tanto morales como históricas en los discursos de los profesores sobre la educación sobre el Holocausto. Sin embargo, "está demostrado que los profesores a menudo oscilan entre estas dos orientaciones en lugar de 'elegir' una u otra. En otras palabras, una orientación puede estar en primer plano, mientras que la otra está en segundo plano y viceversa" (p. 348).

En este sentido, la investigación de Gross (2017) sobre el tratamiento del traumático enfrentamiento bélico en Polonia reveló factores motivadores morales, históricos y profesionales para enseñar y aprender sobre el Holocausto. De manera similar, el estudio de Mann (2022) abordó los recuerdos intergeneracionales de los profesores franceses sobre el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial como un factor personal influyente en su enfoque en el aula de estos contenidos.

Kempner (2022) ha explorado las actitudes y el compromiso conductual, cognitivo y emocional de los estudiantes con el contenido relacionado con el Holocausto, en particular los estudiantes refugiados, para el caso británico. Sus resultados muestran niveles más altos de comprensión entre los estudiantes

refugiados y la identificación de manifestaciones antisemitas en su forma contemporánea.

La investigación de Flenegård (2022) sobre salidas de campo en el contexto sueco a sitios conmemorativos del Holocausto ha informado de su utilidad para la adquisición de contenidos y propósitos de aprendizaje relacionados con el Holocausto. La medición del conocimiento histórico y la comprensión del Holocausto y, específicamente, la importancia de Auschwitz y el sistema general de campos entre los estudiantes británicos ( $n = 8.000$ ) también muestra la existencia de malas interpretaciones y tergiversaciones en torno a sus narrativas (Pettigrew y Karayianni, 2019)

A pesar de su reconocimiento educativo y trascendencia curricular, y de la presencia de indicadores educativos en el ámbito anglosajón, los estudios e investigaciones desde el ámbito iberoamericano son escasos (Ortega-Sánchez y Barba Alonso, 2023). En estos contextos educativos, se elude la responsabilidad de enseñar el Holocausto y otros genocidios. Sin embargo, sí que hay experiencias e investigaciones sobre sus procesos traumáticos nacionales. En el caso español, el análisis de las percepciones de los docentes sobre la memoria histórica en España ha sido abordado por Martínez-Rodríguez et al. (2022), quienes concluyen que la posición mayoritaria de los docentes al tratar temas controvertidos como la Guerra Civil o el franquismo es objetiva-neutral y equidistante-igualitaria, reproduciendo el relato del pacto transicional o mitos tardo-franquistas, y limitando la crítica al régimen dictatorial franquista. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Ibáñez y Alonso-Centeno (2021) en el análisis de textos escolares sobre la pervivencia y reproducción de mitos tardo-franquistas en el tema controvertido de la Guerra Civil española.

### ***2.2.3. La alfabetización y la literacidad mediática en redes sociales y videojuegos: representación de la historia en entornos virtuales y sus implicaciones socioeducativas***

Los estudios demuestran que la relación de los jóvenes con las redes sociales y las realidades virtuales aumentan constantemente (Álvarez et al., 2019). Por ello, resulta relevante conocer estas relaciones y, en concreto, trabajar la alfabetización crítica en el aula de ciencias sociales. En este sentido, los estudiantes deben ser capaces de conocer, comprender y relacionar los

contenidos compartidos sobre las diferentes realidades sociales con las que interactúan. Desde un punto de vista didáctico, las redes sociales son ideales para analizar y trabajar la alfabetización crítica. Entre sus características encontramos su capacidad para construir identidades intra e interpersonales (Miranda et al., 2019), su escasa o nula capacidad crítica de contenidos audiovisuales compartidos y/o elaborados, la invisibilidad de sujetos o personas en espacios de socialización digital especialmente sensibles, la sensación de falsa protección bajo el anonimato, y su contribución a la normalización del discurso de odio (Cabo y García, 2017; Marolla-Gajardo et al. 2023).

Las redes sociales pueden integrarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales como recursos didácticos (Izquierdo, 2019a; Medina, 2019) y como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento Multimodales (Kunka, 2020), con el fin de utilizarlas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo en la interpretación y uso social de las narrativas textuales e iconográficas que genera. Esta aproximación al hipertexto nos permite definir la red social Twitter como una compleja red de interacciones en la que resulta difícil discernir la fiabilidad y las intenciones de sus contenidos. Como señala Cassany (2004, p. 304), la alfabetización electrónica va más allá. Toma el hipertexto como estructura básica del discurso: numerosos fragmentos escritos, breves, monotemáticos y autónomos, se conectan entre sí mediante vínculos en forma de red o entramado. El resultado es una sugerente red discursiva o una densa red de caminos, por los que podemos movernos a nuestro antojo. Ted Nelson, uno de los padres del hipertexto, lo caracterizó como "esa estructura que no se puede imprimir" (Cassany, 2004, p. 192).

Por su parte, los videojuegos, como cualquier producto cultural, no sólo entretienen, sino que también producen y reproducen un sistema previo de valores, creencias e ideologías dominantes, redificando las relaciones de poder establecidas (Venegas, 2020; García, 2018; Sacchi, 2018; Tompkins y Martins, 2022). Por un lado, la globalización trata de extender marcos ideológico-culturales comunes mediante la repetición de imágenes (Hammar, 2016), identificadas por Venegas (2020, 2018a) como retro-lugares, dirigidas a la sociedad de masas. Por otro, los Estados-nación/nacionalismos/bloques culturales intentan generar narrativas excluyentes para reforzar el control

ideológico, influir en la geopolítica o instalar mitos y cosmovisiones en los marcos mentales del consumidor acrítico con esta propaganda (Bijsterveld, 2022; Moreno, 2022; Venegas, 2020). Se trata de un proceso de subjetivación de las memorias percibidas como historia (Venegas, 2018b, 2020, 2022), capaces de generar la ilusión en el usuario de estar aprendiendo historia mientras se juega (2018b). A esta interpretación hegemónica, habría de añadirse los intentos realizados desde posiciones ideológicas contrahegemónicas y subalternas por reapropiarse del medio, y proponerse como herramienta emancipadora desde los márgenes (García, 2018; González, 2018; Hammar, 2016) o en una nueva lógica de mercado (Politopoulos, 2019; García, 2018; González, 2018; Venegas, 2022; Venegas, 2018a).

En las últimas décadas, los estudios de videojuegos de contenido histórico se han consolidado como una importante línea de investigación, destacando su impacto en la producción y reproducción de estructuras, y su creación de marcos mentales perpetuadores de la hegemonía; pero también por su influencia en la generación de espacios para la transformación y la renegociación (Sequeiros y Puente, 2020). Como evidencian Chapman et al. (2017), los estudios sobre videojuegos se han constituido en una preocupación investigadora relevante desde los estudios de la crítica cultural y la didáctica. En concreto, los videojuegos de contenido histórico rivalizan con otras formas tradicionales de relato histórico, de socializar las memorias y de experimentar con los pasados (Fernández-Ruiz, 2021; Jones y Osborne, 2020; Venegas, 2022; Venegas 2020). Venegas (2020) sostiene que este tipo de videojuegos responde al modelo de hiper-historia, “una representación del pasado condicionada por la seducción, la rentabilidad y la diversión, cuyo objeto principal es convertir el ayer en un producto estético apto para el consumo de masas” (p. 23).

Con el fin de dar respuesta a la inclusión en las aulas de nuevas tecnologías, la gamificación o la clase invertida (Cantón, 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Champion, 2020; Vicent y Platas, 2018; Joly-Lavoie, 2017; López y Jerez, 2015). En los últimos años, los ‘videojuegos de historia-mediática’ (Venegas, 2022), como Assassin’s Creed, han sido objeto de estudio durante los últimos años para ser utilizados como herramientas didácticas en las aulas de historia (Cantón, 2021; Champion, 2020; Fernández-Ruiz, 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017;

Gilbert, 2017; Vicent y Platas, 2018). No existe consenso en la investigación actual sobre su idoneidad para implementarse en el aula, aunque sí parece haberlo en cuanto a las narrativas históricas generadas. Pese al interés de la franquicia por crear entornos estéticamente históricos, las narrativas y espacios representados permiten a los desarrolladores abundantes 'licencias creativas' y 'anacronismos conscientes' para resultar atractivos a los consumidores, recurriendo más a la memoria estética que a las fuentes historiográficas disponibles (Banker, 2020; Burgess y Jones, 2022; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022). A este respecto, Venegas (2018a) considera que

Mientras que la labor del historiador es construir relatos críticos acerca del pasado a través de la consecución, interpretación y demostración de fuentes primarias, la labor del desarrollador de videojuegos es crear un producto atractivo. La intención del investigador es didáctica, la del autor, estética (p. 329).

Menos analizadas han sido las perspectivas de los y las jugadoras del videojuego. En esta línea, disponemos del estudio de Gilbert (2019), quien, a través de entrevistas semiestructuradas, analizó las representaciones de un grupo pequeño de alumnado estadounidense en un centro de educación secundaria privado. En esta investigación, se definieron percepciones sobre el fomento de *Assassin's Creed* para el desarrollo de la empatía histórica y de la multiperspectiva en el pensamiento histórico. Por otra parte, el alumnado parecía aceptar o ignorar acríticamente los hechos, sesgos y perspectivas de los diseñadores de los videojuegos, valoradas como verídicas o reales por los jugadores, permitiendo la reescritura de la historia escolar y la reconfiguración de sus preconcepciones, e impactando en la imaginación histórica de los estudiantes. Estas cuestiones conectan con la paradoja apuntada por Venegas (2020, 2023), consistente en que el pasado interactivo, representado virtualmente, construye identidades hiperindividualizadas basadas en representaciones homogéneas y afianzadas a través del sesgo de confirmación transmitido en las cámaras de eco, en las que se han transformado los foros gamers y las redes sociales. En estos espacios, en efecto, se pueden perpetuar

y reproducen las violencias y actitudes machistas (Burnay et al., 2021; Gabbiadini et al., 2016).

### **2.3.3.1. La representación de las diversidades de género y las identidades sexoafectivas en los ‘videojuegos de historia’.**

Las cohortes más jóvenes (de 11 a 24 años) son las que más horas semanales dedican a los videojuegos; en esta dedicación, el número de jugadoras está creciendo (AEVI, 2021). A pesar de ello, Fernández-Vara (2014) y López-Fernández et al. (2021) apuntan que existe una importante brecha de género entre los videojuegos considerados ‘centrales’, consumidos principalmente por varones, frente a los denominados ‘casuales’, habitualmente consumidos por las mujeres. Amores (2018), Cantón (2021), González (2018), López-Fernández et al. (2019), Muñoz y Segovia (2019), Rankin y Han (2019), Pérez, (2018) y Waszkiewicz (2021) argumentan que la industria mediática y sus productos está controlada y orientada al cisgénero masculino, heteronormativo, blanco y eurocéntrico, marginando y excluyendo al resto de identidades de sexo-género y de etnias; y, aunque en los últimos años ha intentado hacer un acercamiento al público femenino, queer o racializado, esta aproximación representa un ‘espejismo de igualdad’ derivado de la democratización del sector (Trivi, 2018). En esta línea, Chapman et al. (2017) advierte que “los videojuegos históricos dominantes parecen tener una tendencia hacia interpretaciones y perspectivas profundamente hegemónicas sobre el pasado, particularmente en términos de género y etnia/raza” (p. 365).

Cross et al. (2022) evidencian una subrepresentación y sobresexualización de personajes femeninos, mediante la asignación mayoritaria de roles pasivos y ‘no jugables’. Sin embargo, en ninguno de los tres estudios realizados en esta investigación se identificó una correlación positiva entre ‘violencia sexual’ y ‘contenido estereotipado’, y los comportamientos de los jugadores en el mundo real. No obstante, Burnay et al. (2021) y Gabbiadini et al. (2016) evidencian en sus investigaciones sobre videojuegos en línea la existencia de relaciones entre la exposición a la violencia machista en jugadores varones con una mayor predisposición a acosar o adoptar actitudes sexistas. Como argumentan Curiel (2018), López-Fernández et al. (2019), Pérez (2018) y Tompkins y Martins (2022) estereotipos de género, la violencia contra las mujeres y las violaciones en

videojuegos perpetúan la cultura de la violación en varones. Igualmente, Amores (2018) concluye que a pesar de que el número de personajes femeninos se ha incrementado, su incorporación habitualmente aparece vinculada con figuras masculinas.

Con el fin de disminuir la brecha de género entre jugadores, la industria cultural en general, y del videojuego en particular, ha procurado acercarse al público femenino, queer y racializado. No obstante, sus intentos han generado un falso 'espejismo de igualdad' ante la democratización del sector (AEVI, 2021; López-Fernández et al., 2021; Trivi, 2018). Puede afirmarse que la industria mediática sigue estando controlada y orientada a la creación de productos heteronormativos y eurocéntricos por y para hombres cisgénero blancos, marginando y excluyendo al resto de etnias y de identidades de género (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021).

Los 'videojuegos de historia' (Venegas, 2022) producen narrativas hegemónicas que subjetivan las memorias transmitidas como históricas a través de retro-lugares (Venegas, 2018b; Venegas, 2020), favorecen la ilusión del consumidor de estar aprendiendo historia mientras se juega y redifican las relaciones de poder establecidas (García, 2018; Sacchi, 2018). A pesar de los intentos por disputar el medio vídeo-lúdico y proponer experiencias emancipadoras, desde los márgenes, para la transformación y la renegociación, los videojuegos de historia mediática dominan el mercado (González, 2018; Hammar, 2016; Sequeiros y Puente, 2020; Venegas 2018a; Venegas, 2022). Desde la crítica con perspectiva de género, se evidencia la sobre-presentación y sobre-sexualización de los personajes femeninos, la asignación de roles pasivos y 'no jugables' (Cross et al., 2022), los estereotipos de género, la violencia ejercida contra las mujeres (Curiel, López-Fernández et al., 2019; Pérez, 2018) y la supeditación de los personajes femeninos a los personajes masculinos en los videojuegos (Amores, 2018).

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1. Objetivo general

- Conocer la operatividad de la conciencia histórica para tratar temas controvertidos en la educación formal secundaria y universitaria española.

#### 3.2. Objetivos específicos (Cada uno de los objetivos de los diferentes estudios)

- Analizar los niveles de literacidad de un grupo de estudiantes españoles de Historia de la Educación Secundaria en entornos digitales (Twitter), con el objetivo de proporcionar pistas educativas sobre las formas en que se construyen los discursos sociales sobre temas controvertidos, en particular los generados por la Guerra Civil española.
- Determinar los factores socio-demográficos, formativos y didácticos que explican la educación del Holocausto y Derechos Humanos en el profesorado de educación secundaria español.
- Determinar los niveles de conciencia histórica en entornos virtuales del futuro profesorado español. Conocer las representaciones temporales pasado-presente-futuro construidas por el futuro profesorado en entornos virtuales. Interpretar las relaciones entre los niveles de conciencia histórica y las interacciones con temas controvertidos del futuro profesorado.
- Analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en de los dos videojuegos de aventuras, catalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: Assassin's Creed Syndicate y Assassin's Creed Unity.
- Examinar los estereotipos de género de las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por los videojuegos de contenido histórico [Assassin's Creed (Ubisoft, 2007)].
- Analizar el impacto de una intervención didáctica dedicada a desarrollar la conciencia histórica en el futuro profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria a través de la inclusión curricular de temas controvertidos como las diversidades de género en la educación histórica.



## 4. MATERIAL Y MÉTODO

Procedemos a exponer los métodos de los diferentes artículos científicos que componen la presente tesis doctoral.

### 4.1. Estudio 1. The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers<sup>1</sup>

#### 4.1.1. Participantes

Un total de 61 docentes en formación inicial del profesorado (36 mujeres, el 59%; 23 hombres, el 37,7%; y 2 no binarios, el 3,3%), matriculados en el Máster Universitario en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Aprendizaje Permanente y Enseñanza de Idiomas en una universidad del norte de España, aceptó participar en este estudio. Para su selección se realizó un muestreo no probabilístico, que respondía a criterios de selección intencionales, según su grado de adecuación a los objetivos del estudio y la accesibilidad del equipo investigador al campo de estudio (León y Montero, 1997).

#### 4.1.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos consistió en un dossier diseñado *ad hoc*, basado en la técnica aplicada por Ortega-Sánchez y Pagès (2022) sobre temas controvertidos y cuestiones socialmente agudas en la educación histórica. Se revisaron diferentes publicaciones digitales con contenido histórico en redes sociales aplicando las pautas de búsqueda más habituales (Chen et al., 2021). Las publicaciones seleccionadas de dos de las redes sociales más populares en la actualidad (Instagram y Twitter) no se ajustaban a un formato específico (vídeos, imágenes y/o textos). El procedimiento de búsqueda y selección de las unidades de grabación se realizó de forma manual mediante palabras clave (*hashtags*) en los contextos regionales europeo y latinoamericano. En este ámbito se dio prioridad a los contenidos español, en castellano o inglés, y su carácter público.

---

<sup>1</sup> Ortega-Sánchez, D., Barba-Alonso, C., & Carcedo, B. P. (2023). The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers. *Participatory Educational Research*, 10(4), 218-236. <https://doi.org/10.17275/per.23.68.10.4>

El dossier se divide en dos partes. La primera incluyó variables sociodemográficas, divididas en género, edad, procedencia y especialidad didáctica/área de conocimiento de procedencia. La segunda parte del dossier presentó tres grandes dimensiones, donde los estudiantes debieron generar narrativas en torno a 12 publicaciones digitales: 10 de la red social Twitter, y 2 de Instagram. Para ello se dispuso un espacio limitado de 15 líneas para la redacción abierta de los textos.

La construcción del instrumento de recolección de datos se basó en selecciones independientes entre observadores de 30 unidades de grabación, extraídas del número total de narrativas publicadas en dos de las redes sociales más utilizadas en la actualidad: Twitter e Instagram. Cada selección ( $n = 90$ ) cumplió con los criterios discursivos de inclusión y exclusión enumerados en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Criterios discursivos de inclusión y exclusión*

| <b>Inclusión discursiva</b>   | <b>Exclusión discursiva</b>   |
|---|---|
| 1. Presencia de la emoción como base de la construcción discursiva.                       | 1. Limitaciones de la capacidad explicativa y potencial analítico del discurso textual, iconográfico y/o audiovisual. |
| 2. Delimitación temporal (actualidad).  | 2. Limitaciones en extensiones textuales, visuales y/o audiovisuales.   |
| 3. Lectura multidimensional del discurso digital.   |   |
| 4. Identificación de sesgos y/o juicios de valor en la articulación del discurso digital. |   |
| 5. Identificación de conflictos sociales e históricos.                                    |   |

Una vez recopiladas las 30 unidades de registro independientes, se identificaron concurrencias temáticas y dimensionales entre observadores. Según los resultados obtenidos, Agenda 2030, salud pública, identidades de género, feminismo y ecofeminismo, e identidades nacionales y excluyentes recibieron las mayores frecuencias de concurrencia temática (Tabla 2).

**Tabla 2***Concurrencias temáticas y dimensionales entre observadores*

| <b>Linea temática</b>                            | <b>D.</b>      | <b><math>f_a</math></b> | <b><math>f_b</math></b> | <b><math>f_c</math></b> | <b><math>f_t</math></b> | <b><math>N_a</math></b> |
|--|----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Agenda 2030 y salud pública                      | D <sub>1</sub> | 2                       | 2                       | 2                       | 6                       | 2                       |
| Colonialismo                                     |                | 1                       | 1                       | 0                       | 2                       | 1                       |
| Educación histórica                              |                | 0                       | 1                       | 1                       | 2                       | 1                       |
| Epistemología de la historia                     |                | 1                       | 2                       | 1                       | 4                       | 1                       |
| Formas de gobierno                               |                | 2                       | 1                       | 1                       | 4                       | 1                       |
| Identidades de género, feminismo y eco-feminismo | D <sub>2</sub> | 2                       | 2                       | 2                       | 6                       | 2                       |
| Identidades nacionales e identidades excluyentes | D <sub>3</sub> | 3                       | 3                       | 4                       | 10                      | 3                       |
| Memoria histórica y crisis migratorias           | D <sub>3</sub> | 2                       | 2                       | 2                       | 6                       | 2                       |

*Nota:* D. = dimensiones; D1. = salud pública y responsabilidad social; D2 = diversidad de género; D3 = identidad nacional, identidad excluyente, memoria histórica, crisis migratorias;  $f_a$ - $f_c$ . = frecuencias registradas por los investigadores 1, 2 y 3;  $f_t$  = frecuencia interobservador concurrente;  $N_a$ . = grado ordinal de concurrencia: 1 (bajo [ $\leq 4$ ]), 2 (medio [ $\geq 5$ ]) y 3 (alto [ $\geq 6$ ]).

Para obtener evidencia empírica de validez selectiva, temática y dimensional, se calculó el coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss et al. 2003) a partir de las frecuencias devueltas de forma independiente por cada investigador en niveles medio y alto ( $f_a$ - $f_c$ ). Los resultados informaron un grado adecuado de acuerdo selectivo y coherencia temática entre observadores, con una fuerza de acuerdo moderada ( $K \geq 0,59$ ,  $p = 0,01$ ) (Landis y Koch, 1977) (Tabla 3).

**Tabla 3***Coeficiente Kappa de Fleiss*

| <i>K</i> | <i>ASE</i> | <i>Z</i> | <i>p</i> | 95% CI |      |
|----------|------------|----------|----------|--------|------|
|          |            |          |          | LB     | UB   |
| .59      | .226       | 2.590    | .01      | 0.14   | 1.03 |

*Nota:* *K* = valor kappa; *ASE* = error estándar asintótico; *Z* = valor estandarizado. IC = intervalo de confianza; LB = límite inferior; UB = límite superior

#### **4.1.3. Diseño y procedimiento**

La presente investigación se adscribe a los estudios de enfoque cualitativo-deductivo (Kuckartz, 2014). Con este enfoque, se pretendía comprobar la

transferibilidad teórica de los niveles de conciencia histórica de Rüsen (2004, 2017) en el contexto específico de una universidad española (estudio de caso).

La realización del dossier por parte de los futuros docentes se limitó a un máximo de 15 minutos. La actividad se realizó en el aula bajo la supervisión del director y uno de los investigadores durante el segundo semestre del curso 2021/2022 en diferentes asignaturas del máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Aprendizaje Permanente y Enseñanza de Idiomas. Para acceder al dossier, se pidió a los estudiantes que utilizaran un código QR, indicando únicamente su carácter individual y sus limitaciones de tiempo.

Los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación, garantizando el anonimato tanto en la recogida como en el procesamiento de las respuestas proporcionadas. Se obtuvo el consentimiento informado y se explicaron detalladamente los objetivos del estudio, de acuerdo con los protocolos éticos definidos por la Declaración de Helsinki. Así, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todas las partes participantes (Creswell, 2014).

#### **4.1.4. Análisis de los datos**

Una vez recogidos los datos, se codificaron y categorizaron deductivamente mediante el software ATLAS.ti, basándose en los diferentes niveles de conciencia histórica propuestos por Rüsen (2004, 2017) y los aportes interpretativos de Miguel-Revilla y Sánchez (2018a) y Plá (2017) (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Niveles de conciencia histórica*

|          | <b>Tradicional</b>   | <b>Ejemplar</b>   | <b>Crítico</b>  | <b>Genético</b>   |
|----------|--|---|---|---|
| <b>1</b> | Repetición de un modo de vida obligatorio                          | Representan reglas generales de conducta o sistemas de valores  | Problematización de los modos de vida y del sistema de valores actuales | Cambios en los modos de vida alienados                          |
| <b>2</b> | Permanencia de una forma de vida obligatoria en el cambio temporal | Reglas eternas de la vida social, validez eterna de los valores | Romper patrones históricos de significado para                          | Percibir desarrollos en los que las formas de vida cambian para |

|          |   |   |   |  |
|----------|---|---|---|--|
|          |   |   | negar su validez  | mantener su permanencia  |
| <b>3</b> | Afirmación del orden social dado por consenso sobre modos de vida válidos   | Relacionar situaciones peculiares con regularidades de lo que había sucedido y debería suceder                      | Delimitación de los propios puntos de vista frente a obligaciones preestablecidas                     | Aceptación de diferentes puntos de vista dentro de una perspectiva integral de lo desarrollo social común<br>Son necesarios cambios y transformaciones en la autopercepción para las condiciones de permanencia y equilibrio entre autosuficiencia y roles |
| <b>4</b> | Internalización de estilos de vida previamente dados mediante limitación/adopción de roles                                | Relacionar los conceptos de uno mismo con reglas y principios generales/limitación de roles mediante generalización | Delineación de las propias visiones de las obligaciones desde el exterior/creación de roles           | La temporalización de la moral y las posibilidades de un mayor desarrollo se convierten en una condición de la moral   |
| <b>5</b> | La moralidad está dictada por el orden social establecido; validez moral como estabilidad incuestionable por la tradición | La moralidad es la generalidad de la obligación en valores y sistemas de valores                                    | Ruptura del poder moral de los valores para negar su validez  | El cambio temporal es un argumento decisivo en la validez de los valores morales   |
| <b>6</b> | La razón de ser de estos valores radica en su efectividad previa, que permite el consentimiento en cuestiones morales     | Argumentación por generalización, hacienda referencia a tópicos y principios  | Establecer críticas de valores y críticas ideológicas como estrategias importantes del discurso moral |  |

*Nota:* 1. Experiencia del tiempo. 2. Patrones de importancia histórica. 3. Orientación de la vida exterior. 4. Orientación de la vida interior. 5. Relación con los valores morales. 6. Relaciones con el razonamiento moral. La tabla muestra los cuatro niveles de conciencia histórica en relación con los diferentes factores determinantes. Fuente: Elaboración del autor con base en Rösen (2004, 2017).

Para identificar cada respuesta textual, las unidades de registro se codificaron utilizando el siguiente código alfanumérico: 1[número de estudiante]\_UBu[Universidad de Burgos]\_1[número de grupo]\_ca[cuestionario y letra correspondiente a la pregunta en cuestión: a, b , c, d, etc.] (Ortega-Sánchez et al., 2021).

Las unidades de grabación fueron transcritas fielmente, tal como fueron pronunciadas. Sin embargo, para facilitar la lectura de los resultados de este estudio, se ha revisado su corrección gramatical y lingüística, manteniendo en todo momento su contenido y significado original.

## 4.2. Estudio 2. What predictors explain Holocaust and human rights education in Spain? A study with in-service secondary school teachers<sup>2</sup>

### 4.2.1. Participantes

A partir de una muestra no probabilística por conveniencia, aceptaron participar 1.125 profesores de secundaria españoles con las siguientes características sociodemográficas (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Características sociodemográficas*

|                         | <b>Mujer</b>                        | <b>Hombre</b>                       | <b>Total</b>                        |
|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|                         | <i>f<sub>i</sub>(p<sub>i</sub>)</i> | <i>f<sub>i</sub>(p<sub>i</sub>)</i> | <i>f<sub>i</sub>(p<sub>i</sub>)</i> |
| Menor o igual a 45 años | 314 (27.9)                          | 163 (14.5)                          | 477 (42.4)                          |
| 46 o más años           | 403 (35.8)                          | 245 (21.8)                          | 648 (57.6)                          |
| Total                   | 717 (63.7)                          | 408 (36.3)                          | 1125 (100)                          |

### 4.2.2. Instrumento

La investigación aplica el instrumento Educación sobre el Holocausto y Educación en Derechos Humanos (THRE) (Ortega-Sánchez, 2020). Este instrumento se construye a partir de una afirmación sobre la relevancia de la enseñanza sobre el Holocausto y la educación en Derechos Humanos como parte curricular específica de la educación para la ciudadanía democrática, y se acompaña de cuatro variables sociodemográficas (edad, nivel educativo

<sup>2</sup> Ortega-Sánchez, D., & Barba-Alonso, C. (2023). What Predictors Explain Holocaust and Human Rights Education in Spain? A Study with in-Service Secondary School Teachers. IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.112553>

[licenciatura- posgrado], género [femenino-masculino] y existencia-inexistencia de formación previa inicial y/o continua en el campo de la educación en derechos humanos). También incluye una variable vinculada a las posiciones didácticas de los docentes sobre temas controvertidos en el aula de ciencias sociales como parte efectiva de sus programas docentes o, en su defecto, no relevantes en estos programas. Las seis variables asumen una naturaleza nominal dicotómica.

#### **4.2.3. Diseño y procedimiento**

El presente estudio se desarrolla en diseños no experimentales de carácter transversal y en los niveles explicativo y predictivo de la investigación, en la medida que busca revelar las causas sociodemográficas, formativas y didácticas del fenómeno o evento de interés, y su nivel de ocurrencia.

El cuestionario fue administrado por correo electrónico y alojado en la aplicación gratuita Google Forms. Los docentes recibieron el cuestionario en su correo electrónico institucional, y fueron informados del propósito de la investigación y la confidencialidad con la que se tratarían las respuestas. También se les pidió su consentimiento para utilizar sus respuestas en el estudio. El cuestionario se administró desde diciembre de 2020 hasta enero de 2023.

#### **4.2.4. Análisis de los datos**

Con el fin de identificar relaciones causales entre las variables independientes (edad, nivel educativo, género, formación previa y posicionamiento didáctico de los docentes con relación a temas controvertidos), y la relevancia de la educación sobre el Holocausto y los Derechos Humanos en la educación para la ciudadanía democrática, realizamos un análisis de regresión logística binaria. Una vez verificados los supuestos de la regresión logística (ausencia del principio de linealidad, independencia del error y no existencia de multicolinealidad entre las variables). De esta forma, buscamos revelar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de las posturas didácticas sobre la relevancia de la enseñanza del Holocausto y su vínculo específico con la educación en Derechos Humanos.

### **4.3. Estudio 3. Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria<sup>3</sup>**

#### **4.3.1. Diseño**

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. A partir de este enfoque y, en los términos propuestos por Corbin y Strauss (2014), se ha revisado la literatura científica previa para definir las categorías apriorísticas del análisis de contenido cualitativo realizado.

#### **4.3.2. Muestra digital**

Se empleó un muestreo teórico-documental a partir del corpus de contenidos audiovisuales generados por la saga principal de *Assassins's Creed* (Ubisoft, 2007). De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron los personajes femeninos incluidos en cinemáticas recuperadas de YouTube (1464 minutos), canal desde el que se extrajeron las unidades de registro audiovisuales ( $n = 198$ ). Se analizaron 43 figuras femeninas de los 350 personajes que componen los 7 primeros videojuegos principales de la saga: *Assassin's Creed* (2007), *Assassin's Creed II* (2009), *Assassin's Creed: Brotherhood* (2010), *Assassin's Creed: Revelations* (2011), *Assassin's Creed III* (2012), *Assassin's Creed IV: Black Flag* (2013), *Assassin's Creed: Rogue* (2014). Los extractos audiovisuales, con 1.464 minutos (24 horas) de cinemáticas, fueron recuperados del canal *Greed gamer* (<https://www.youtube.com/@greedgamer4072>) de la plataforma YouTube, tras verificar su idoneidad como canal con más extractos disponibles.

#### **4.3.3. Instrumento**

Con la finalidad de describir los patrones de representación audiovisuales transmitidos por los personajes femeninos, se utilizó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado *ad hoc*, a partir de la adaptación del diseñado y validado por Ortega-Sánchez y Pérez (2015), de la revisión del

---

<sup>3</sup> Ortega-Sánchez, D., & Barba-Alonso, C. (2023). Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria. *Revista De Investigación En Educación*, 21(3), 466–481. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4982>

sistema dimensional de Ortega-Sánchez y Juez (2021), y del sistema actancial de Curiel (2018) (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Tabla de vaciado y análisis de datos*

| <b>Videojuego</b>                             |   |  |
|---|---|--|
| <b>Dimensión</b>                              | <b>Narrativa iconográfica y audiovisual</b>   | <b>Descriptor</b>  |
| <b>Asignación de nombre</b>                   | Personificación <input type="checkbox"/><br>Anonimato <input type="checkbox"/>  | Denominación terminológica para designar al personaje.   |
| Término textual empleado (significante):      |   |  |
| <b>Pertenencia racial</b>                     | Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-audiovisual.                                    |
| <b>Franja de edad</b>                         | Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/><br>Anciana <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>   | Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-audiovisual.                  |
| <b>Rostro Iconográfico</b>                    | Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/><br>Agresivo <input type="checkbox"/> Sexualizado <input type="checkbox"/>  | Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.           |
| <b>Orientación sexual</b>                     | Heterosexual <input type="checkbox"/><br>Homosexual <input type="checkbox"/> Bisexual <input type="checkbox"/><br>Asexual <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>                      | Orientación sexual expresada en la narrativa audiovisual.  |
| <b>Expresión y características corporales</b> | Sexualizado <input type="checkbox"/> Normativo <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> Heteronormativo <input type="checkbox"/>  | Características corporales con las que caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual. |
| <b>Vestimenta</b>                             | Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Erótica <input type="checkbox"/>   | Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos narrativos audiovisuales.            |
| <b>Voz</b>                                    | Erótica <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/><br>Armónica <input type="checkbox"/>   | Tipo de voz con el que se caracteriza al personaje en su representación audiovisual.                           |
| <b>Esquema actancial</b>                      | Sujeto <input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/><br>Destinador <input type="checkbox"/> Destinatario <input type="checkbox"/><br>Oponente <input type="checkbox"/> Ayudante <input type="checkbox"/> | Funciones desempeñadas por el personaje en la trama narrativa, escena o pasaje narrativo audiovisual.          |
| <b>Clase social</b>                           | Lumpen <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/><br>Alta <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Clase o extracción social a la que adscribe el personaje.  |

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| <b>Rol social</b> | Activo, por su contribución a la vida social <input type="checkbox"/>                           | Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción audiovisual y el mensaje textual evocado. |
|                   | Activo, por su contribución a la vida cultural <input type="checkbox"/>                         |  |
|                   | Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato <input type="checkbox"/>   |  |
|                   | Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato <input type="checkbox"/> |  |
|                   | Víctima-pasivo <input type="checkbox"/>   |  |

---

**Imagen vinculada:**

---

*Nota.* D.: dimensión; AN: asignación de nombre; PR: pertenencia racial; FE: franja de edad; RI: rostro iconográfico; OS: orientación sexual; C: expresión y características corporales; V: vestimenta; Z: voz; EA: esquema actancial; CS: clase social; RS: rol social.

**4.3.4. Análisis de datos**

Para analizar las narrativas audiovisuales, se identificaron los roles y las representaciones de los personajes femeninos, atendiendo a la forma en la que podían contribuir a la construcción de las identidades de género del alumnado de Educación Secundaria. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados deductivamente, como se muestra en el instrumento descrito. Con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas en las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada, los datos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

Asimismo, con el propósito de comprobar la potencial asociación entre las dimensiones objeto de estudio, realizamos análisis inferenciales mediante la aplicación de la prueba no paramétrica de  $\chi^2$  de independencia y los cálculos estadísticos de tamaño del efecto. Este análisis se realiza con el objetivo de conocer las potenciales relaciones significativas de asociación entre los tipos de representación de los rostros iconográficos asignados a los personajes femeninos, sus voces y vestimentas, las características corporales asignadas, y las clases y roles sociales narrativos asumidos por estos personajes.

#### **4.4. Estudio 4. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica<sup>4</sup>**

##### **4.4.1. Diseño y procedimiento**

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. A partir de este enfoque y, en los términos propuestos por Corbin y Strauss (2014), se ha revisado la literatura científica previa para definir las categorías apriorísticas del análisis de contenido cualitativo realizado.

##### **4.4.2. Muestra digital**

Se empleó un muestreo teórico-documental a partir del corpus de contenidos audiovisuales generado por la saga principal de *Assassins's Creed* (Ubisoft, 2007). De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron los personajes femeninos incluidos en cinemáticas recuperadas de YouTube, canal desde el que se extrajeron las unidades de registro audiovisuales ( $n = 170$ ). Se analizaron 20 figuras femeninas de los 141 personajes que componen 2 videojuegos principales de la saga: *Assassin's Creed Unity* (2014) y *Assassin's Creed Syndicate* (2015). Los extractos audiovisuales, con 280 minutos de cinemáticas dobladas al castellano, fueron recuperados del canal *Greed gamer* (<https://www.youtube.com/@greedgamer4072>) tras verificar su idoneidad como repositorio con más extractos disponibles.

##### **4.4.3. Instrumento**

Con la finalidad de describir los patrones de representación audiovisuales transmitidos por los personajes femeninos, se utilizó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado *ad hoc*, a partir de la adaptación diseñada por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023), generada a partir del diseñado y validado por Ortega-Sánchez y Pérez (2015), de la revisión del

---

<sup>4</sup> Barba-Alonso, C. y Ortega-Sánchez, D. (2024). ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica. J.R. Moreno-Vera (ed.) *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 280-295). Octaedro

sistema dimensional de Ortega-Sánchez y Juez (2021), y del sistema actancial de Curiel (2018) (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Tabla de vaciado y análisis de datos*

| <b>Videojuego</b>                             |   |  |
|---|---|--|
| <b>Dimensión</b>                              | <b>Narrativa iconográfica y audiovisual</b>   | <b>Descriptor</b>  |
| <b>Asignación de nombre</b>                   | Personificación <input type="checkbox"/><br>Anonimato <input type="checkbox"/>  | Denominación terminológica para designar al personaje.   |
| Término textual empleado (significante):      |   |  |
| <b>Pertenencia racial</b>                     | Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-audiovisual.                                    |
| <b>Franja de edad</b>                         | Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/><br>Anciana <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>   | Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-audiovisual.                  |
| <b>Rostro Iconográfico</b>                    | Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/><br>Agresivo <input type="checkbox"/> Sexualizado <input type="checkbox"/>  | Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.           |
| <b>Orientación sexual</b>                     | Heterosexual <input type="checkbox"/><br>Homosexual <input type="checkbox"/> Bisexual <input type="checkbox"/><br>Asexual <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>                      | Orientación sexual expresada en la narrativa audiovisual.  |
| <b>Expresión y características corporales</b> | Sexualizado <input type="checkbox"/> Normativo <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> Heteronormativo <input type="checkbox"/>  | Características corporales con las que caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual. |
| <b>Vestimenta</b>                             | Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Erótica <input type="checkbox"/>   | Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos narrativos audiovisuales.            |
| <b>Voz</b>                                    | Erótica <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/><br>Armónica <input type="checkbox"/>   | Tipo de voz con el que se caracteriza al personaje en su representación audiovisual.                           |
| <b>Esquema actancial</b>                      | Sujeto <input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/><br>Destinador <input type="checkbox"/> Destinatario <input type="checkbox"/><br>Oponente <input type="checkbox"/> Ayudante <input type="checkbox"/> | Funciones desempeñadas por el personaje en la trama narrativa, escena o pasaje narrativo audiovisual.          |
| <b>Clase social</b>                           | Lumpen <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/><br>Alta <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Clase o extracción social a la que adscribe el personaje.  |

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| <b>Rol social</b> | Activo, por su contribución a la vida social <input type="checkbox"/>                           | Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción audiovisual y el mensaje textual evocado. |
|                   | Activo, por su contribución a la vida cultural <input type="checkbox"/>                         |  |
|                   | Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato <input type="checkbox"/>   |  |
|                   | Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato <input type="checkbox"/> |  |
|                   | Víctima-pasivo <input type="checkbox"/>   |  |

---

**Imagen vinculada:**

---

*Fuente:* Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023).

#### **4.4.4. Análisis de datos**

Para analizar las narrativas audiovisuales, se identificaron los roles y las representaciones de los personajes femeninos, atendiendo a la forma en la que podían contribuir a la construcción de las identidades de género del alumnado de Educación Secundaria. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados deductivamente, como se muestra en el instrumento descrito. Con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas en las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada, los datos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

### **4.5. Estudio 5. Building historical narratives about controversial issues on Twitter: an analysis of digital literacy levels in secondary school students<sup>5</sup>**

#### **4.5.1. Participantes**

La muestra participante ( $n = 42$ ) está formada por 25 hombres y 17 mujeres estudiantes de segundo curso de Bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Burgos (España), con edades comprendidas entre 17 y 19 años. La selección de la muestra total se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, condicionado a las posibilidades de acceso y cercanía de los investigadores a los estudiantes participantes.

---

<sup>5</sup> Ortega-Sánchez, D., & Barba Alonso, C. (2021). Building Historical Narratives about Controversial Issues on Twitter: An Analysis of Digital Literacy Levels in Secondary School Students. *IntechOpen*. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.95972>

#### **4.5.2. Técnicas e instrumentos**

Los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida, vaciado y análisis de datos consistieron en tablas categóricas de citas textuales (tuits) y discursivas (grupos de discusión digitales), una unidad didáctica sobre la Historia de España (Guerra Civil Española) y las producciones digitales de los estudiantes de las actividades incluidas en la unidad didáctica.

Con el fin de organizar y facilitar los recursos disponibles para el correcto desarrollo de la unidad didáctica, se diseñó un sitio web (<https://bit.ly/2Lwx3NG>) que sirva como aula virtual. El núcleo de su enfoque fue la metodología de aprendizaje cooperativo virtual, junto con el trabajo semiautónomo de los recursos digitales Badia y Barbera (2005). Esta metodología está orientada a la construcción de conocimientos a través de la disposición de los estudiantes en grupos de trabajo mixtos y heterogéneos, con el fin de favorecer el intercambio de conocimientos, destrezas y habilidades previas para elaborar significados con los que resolver problemas.

Las discusiones en entornos digitales han sido escasas o complementarias en las clases presenciales (Salamero y Ezquerro (2012). Las razones para seleccionar esta técnica radican en su capacidad para desarrollar un aprendizaje basado en competencias en tres áreas interconectadas: social, profesional y académica (Ortega y Esteban, 2017). Las sesiones de debate estuvieron relacionadas con un tema socialmente vivo (la Guerra Civil española) y con temas transversales como la memoria histórica, las migraciones, el género y los modelos de Estado. Estas sesiones buscaron problematizar contenidos curriculares sobre conflictos sociales, económicos, culturales y políticos desde enfoques críticos coherentes, permitiendo a los estudiantes abordarlos a través de puntos de vista, opiniones y perspectivas divergentes.

#### **4.5.3. Diseño y procedimiento**

El estudio pertenece a los diseños no experimentales de investigación ex post facto. La investigación se posiciona en los principios metodológicos cualitativos transversales, que buscan describir las variables de estudio sobre el contenido manifiesto y hacer inferencias interpretativas sobre su estado y relación en un momento determinado (Denzin y Lincoln, 2011).

La recogida de datos se realizó durante el curso académico 2019/2020 como parte de las prácticas docentes de uno de los investigadores, incluidas en los estudios del Máster en Educación Secundaria Obligatoria. El programa docente se secuenció en 8 sesiones de trabajo telemático. Por un lado, se organizaron diferentes sesiones de discusión sobre las producciones digitales (tweets) de los estudiantes, estructuradas en grupos de 10-12 personas por sesión (Badía y Barberá, 2005). Por otro lado, la elaboración de contenidos a través de Twitter se realizó mediante metodologías cooperativas, en las que cada grupo, de forma autónoma, debía trabajar con las indicaciones brindadas por los docentes y su apoyo constante en la resolución de dudas y supervisión telemática. Las actividades cooperativas virtuales estuvieron directamente vinculadas con la temática histórica propuesta en los debates. En ellos, los estudiantes debían realizar dos publicaciones o tweets para cada actividad.

La primera publicación debía desarrollar habilidades de empatía histórica a través de la representación de roles sociales (políticos con diferentes ideologías y votantes con diferentes perfiles de voto) o profesionales específicos (grupo de investigadores sociales). La efectividad de esta metodología (role-playing) ha sido comprobada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales tanto por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (<https://bit.ly/37f8Sfe>), como por estudios recientes en el área del conocimiento (Martínez de Musitu, 2017; Feliu y Hernández-Cardona, 2013). En la segunda publicación, los estudiantes debían leer las narraciones históricas de manera crítica mediante los aspectos abordados en el debate y en la actividad propuesta.

En esta investigación se analizan los resultados obtenidos en una actividad inicial sobre el inicio de la Guerra Civil española (1936-1939). En él se proponía realizar un trabajo de reconstrucción histórica utilizando fuentes primarias (<https://bit.ly/2JOyXJ9>) y publicar sus resultados en forma de tweet. Cada grupo debía construir un relato de la situación descrita en las fuentes aportadas y fechadas entre el inicio de la Guerra Civil española y finales de 1936 en la provincia de La Rioja (España). Las fuentes seleccionadas representaron la realidad del "terror caliente" en la retaguardia del verano de 1936 y la institucionalización de este terror en el otoño de 1936.

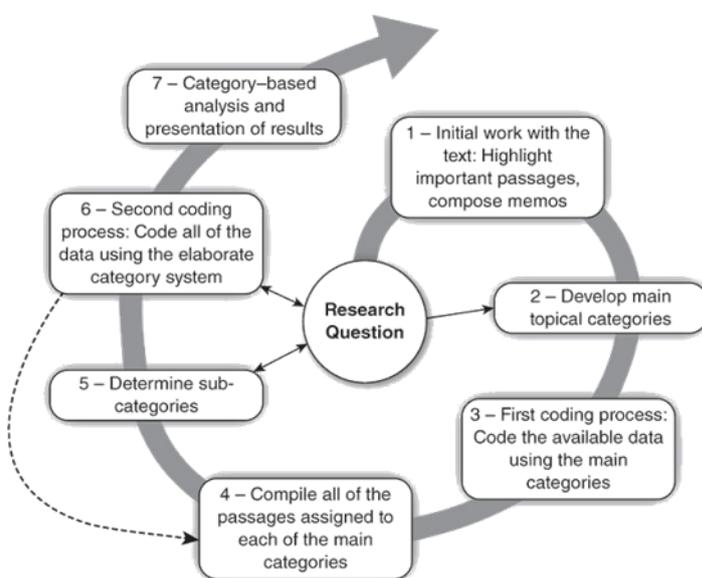
#### 4.5.4. Análisis de los datos

Tras una lectura atenta de los tuits generados por los estudiantes y sus intervenciones discursivas en los debates, se procedió a su vaciado y análisis. Para ello se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo, basada en la categorización y etiquetado de la información obtenida. Esta categorización distinguió tres niveles de alfabetización en torno a tres conceptos estructurantes: género, empatía histórica y conciencia social.

Considerando la praxis tripartita del análisis del discurso de Íñiguez (2003) (delimitación del proceso social analizado, selección del material relevante y análisis de datos) y, de acuerdo con las fases generales del análisis de contenido cualitativo y temático propuesto por Kuckartz (2019, 2014) (Figura 2), se procedió a realizar una codificación deductiva de los datos vinculados a las dimensiones teóricas correspondientes a las tres categorías apriorísticas.

**Figura 2**

*Proceso de Análisis Temático Cualitativo de Textos*



*Fuente: Kuckartz (2014, p. 70)*

El total de códigos generados se reunió en familias categóricas concomitantes a las construcciones conceptuales de género, empatía histórica y conciencia social, tres ejes temático-estructurales ampliamente evidenciados históricamente en la literatura científica sobre educación, y específicamente dirigidos a la educación para la ciudadanía democrática. En una segunda fase

de categorización, los contenidos informativos asociados a las tres categorías teóricas fueron nuevamente agrupados, mediante comparación constante de los datos (Denzin y Lincon, 2011, p. 784), en uno de los tres niveles de alfabetización definidos y aplicados por Ortega-Sánchez et al. (2017), y Ortega-Sánchez et al. (2019): alfabetización literal (leer las líneas), alfabetización cognitiva o inferencial (leer entre líneas) y alfabetización crítica (leer detrás de las líneas). Los resultados de la interpretación y análisis de esta última categorización son los que se presentan en esta investigación.

Los extractos textuales seleccionados que se presentan en el apartado de resultados de la investigación 5 han sido seleccionados por su capacidad explicativa de la categoría mayoritaria identificada en los discursos digitales de los estudiantes (alfabetización cognitiva o inferencial). Sin embargo, para aclarar la diferencia aplicada entre los niveles de criticidad cognitiva/inferencial y crítica, también se incluyen otros extractos narrativos, pertenecientes a la categoría de alfabetización crítica, sobre episodios históricos relacionados con la dictadura franquista, como consecuencia de la implementación del resto de actividades del programa docente (<https://bit.ly/398ABh9>). En este sentido, para evitar redundancias interpretativas, se han omitido las narrativas digitales asociadas a la categoría de alfabetización literal, ya que constituyen las bases textuales sobre las que se sustenta el nivel de alfabetización cognitiva o inferencial, en las que se desarrollan procedimientos descriptivos de lo social y también se incluyen la realidad histórica objeto de estudio.

#### **4.6. Estudio 6. Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education<sup>6</sup>**

##### **4.6.1. Participantes**

La muestra estuvo compuesta por un total de 14 hombres (73,7%) y 5 mujeres (26,3%), matriculados en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de una universidad del norte de España. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia e intencional, según las posibilidades de acceso al campo de

---

<sup>6</sup> Ortega-Sánchez D, Barba-Alonso C. (2023). Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education. *Environment and Social Psychology*, 8(3): 1872. <https://doi.org/10.54517/esp.v8i3.1872>

estudio y según su grado de adecuación a los objetivos de la investigación, respectivamente.

#### **4.6.2. Instrumento**

Se adaptó el instrumento *The Epistemology, Methodology and Gender in Taught History* (EMG) validado por Ortega-Sánchez y Heras-Sevilla (2020). La escala EMG se construye a partir de 15 ítems, 8 de los cuales están formulados positivamente. Para controlar la deseabilidad social y la aquiescencia o tendencia a expresar un acuerdo sistemático con el enunciado del ítem, la escala incluye 7 ítems inversos (1, 2, 3, 4, 5, 8 y 11). A pesar del cuestionamiento de esta práctica (Suárez-Álvarez et al., 2018), se ha considerado adecuada para evitar posibles sesgos de respuesta.

Para estimar la precisión, estabilidad y consistencia interna, y por tanto la capacidad instrumental para medir el mismo constructo, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Teniendo en cuenta la oposición de dirección de los atributos entre los dos conjuntos de variables de la escala EMG, los ítems inversos fueron recodificados y ajustados antes de este cálculo. El análisis arrojó un nivel adecuado ( $\alpha = .89$ ) para el conjunto de variables que componen la escala.

Además, se calculó la medida del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (.826) y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2_{(185)} = 247.121$ ,  $p < .001$ ), cuyos resultados informaron la existencia de adecuación de la matriz a factorizar y ajuste óptimo del modelo, respectivamente. A continuación, se obtuvo evidencia de validez de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En este análisis, se utilizó como método de extracción el análisis de componentes principales con rotación varimax y cargas superiores a 0,40.

El análisis arrojó una solución factorial compuesta por 6 factores [F1: *Problemas sociales, cuestiones controvertidas y visibilidad de personas e identidades en la Historia impartida*; F2: *Metodología y construcción del método histórico*; F3: *Fines del conocimiento histórico*; F4-F5: *Metodología y objetivos de la Historia impartida*; y F6: *Género como categoría de análisis sociohistórico*], aproximando las dimensiones definidas en la construcción original de la escala, que ayudan a explicar su coherencia y estructura latente. Estos factores explican el 72,27% de

la varianza total, nivel considerado satisfactorio. En efecto, la matriz de cargas factoriales muestra que las 15 variables se saturan en uno de los seis factores, seis de ellas en más de un factor (ítems 6, 9, 11, 3, 1 y 4) porque están vinculadas a la medición de los constructos con los que se asocian (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Matriz de factores rotados. Escala EMG adaptada*

|                  | Factores   |               |   |   |               |               |
|------------------|--|---------------|---|---|---------------|---------------|
|                  | 1  | 2             | 3 | 4 | 5             | 6             |
| 1<br>5<br>·<br>. | El tratamiento didáctico de los problemas sociales favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento social e histórico en los estudiantes.   | ,8<br>38      |   |   |               |               |
| 1<br>0<br>·<br>. | La educación para la democracia participativa debería integrarse en el plan de estudios de historia.   | ,7<br>18      |   |   |               |               |
| 7<br>·<br>.      | Una de las responsabilidades de la historia es hacer visibles todas las identidades, actores sociales e históricos.                              | ,6<br>79      |   |   |               |               |
| 6<br>·<br>.      | La historia no es un conjunto narrativo objetivo y contrastado de fechas, hechos, acontecimientos y actores sociales.                            | -<br>,5<br>88 |   |   | ,4<br>32      |               |
| 9<br>·<br>.      | Las cuestiones controvertidas deben abordarse en las clases de historia.   | -<br>,4<br>69 |   |   | -<br>,4<br>10 | ,4<br>60      |
| 8<br>·<br>.      | La historia es la reconstrucción interpretativa de acontecimientos pasados, basada en evidencias a veces contradictorias.                        | -<br>,8<br>02 |   |   |               |               |
| 2<br>·<br>.      | El conocimiento del método histórico es útil para acercarse al pasado.   | ,6<br>56      |   |   |               |               |
| 1<br>1<br>·<br>. | La educación para la democracia participativa debería integrarse en el plan de estudios de historia.   | ,5<br>70      |   |   | -<br>,5<br>34 |               |
| 1<br>3<br>·<br>. | El conocimiento de la historia es esencial para la transformación social   |               |   |   | ,7<br>2<br>8  |               |
| 1<br>4<br>·<br>. | El conocimiento de la historia es esencial en la educación del futuro  |               |   |   | ,6<br>9<br>9  |               |
| 3<br>·<br>.      | La Historia enseñada parte de la reconstrucción narrativa razonable de acontecimientos pasados, de la comparación de las evidencias disponibles. |               |   |   | ,5<br>0<br>3  | -<br>,6<br>33 |
| 5<br>·<br>.      | La enseñanza de la historia debe centrarse en acontecimientos pasados y/o problemas sociales   |               |   |   | ,4<br>57      |               |

|        |   |          |               |               |
|--------|---|----------|---------------|---------------|
| 1      | El relato histórico que se enseña no es producto de la aplicación crítica de un proceso sistemático de investigación.   | ,4<br>37 | ,4<br>4<br>6  | ,6<br>12      |
| 4      | Es absurdo que los estudiantes comprendan el método histórico   | ,5<br>49 | ,4<br>08      | ,6<br>00      |
| 1<br>2 | El estudio de las relaciones de género y su diversidad representa una categoría válida para el análisis, enseñanza y comprensión de las sociedades históricas |          | -<br>,4<br>18 | -<br>,7<br>06 |

La evidencia de confiabilidad estimada y validez de constructo lleva a la conclusión de que el instrumento tiene propiedades psicométricas adecuadas para su uso con futuros profesores de secundaria (Kerlinger y Lee, 2002).

#### **4.6.3. Diseño y procedimiento**

##### **4.6.3.1. Diseño**

La presente investigación se posiciona en diseños cuasiexperimentales sin grupo control, también llamados estudios evaluativos o de intervención sin asignación aleatoria, en los que existe una exposición, intervención o tratamiento y una hipótesis a probar, pero no existe una aleatorización de los sujetos para los grupos de tratamiento y control o, como en este estudio, no hay grupo de control. Este tipo de diseño se basa en la medición y comparación de la variable respuesta, aleatorizada o de estudio antes y después de la exposición a la intervención experimental. Los diseños pre-post de un solo grupo permiten la manipulación de la intervención y, por tanto, de la exposición, pero no incluyen un grupo de comparación, en el que cada sujeto actúa como su propio control (Campbell y Stanley, 1995).

Para reducir los efectos del diseño seleccionado, este estudio buscó controlar el efecto Hawthorne o respuesta inducida por el conocimiento de ser objeto de estudio. El control de este efecto consistió en implementar las pruebas pre-post y la intervención docente en el marco de la programación de una asignatura obligatoria perteneciente a su plan formativo, de tal forma que no se percibiera como de carácter independiente y experimental del desarrollo natural del sujeto.

Asimismo, con el objetivo de lograr una mayor validez interna, se articularon acciones para controlar el efecto de variables extrañas como madurez (edad y nivel educativo similar), efecto reactivo (reducción a través de la separación

temporal entre el pretest y postest, y la ausencia de incentivos), la instrumentación (reducción de interferencias en los resultados mediante la especificación temprana y precisa de reglas para la aplicación del pretest-postest, y el desarrollo del programa docente). En relación con la validez externa, las variables controladas consistieron en la ausencia de indicios de participar en una situación diferente (dispositivos reactivos), y de interferencia en el diseño teórico-metodológico de la guía docente general de la asignatura.

#### **4.6.3.2. Procedimiento**

En el marco de la asignatura obligatoria *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Ciencias Sociales*, incluida en el plan de estudios del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, se diseñó una acción formativa dividida en cuatro seminarios teórico-prácticos de 2 horas y 30 minutos de duración, estructurados en presentaciones teóricas cortas (píldoras teóricas). Los bloques temáticos abordados tuvieron como objetivo identificar los motivos que definen como temas controvertidos los siguientes temas. Estas razones estaban relacionadas con el concepto de conciencia histórica y vinculadas al pensamiento histórico, a conceptos de tercer orden para pensar y enseñar la historia, y a la importancia de las narrativas histórico-sociales como formadoras y reproductoras de la forma de entender y construir el mundo. Los temas controvertidos abordados en las píldoras teóricas corresponden a los incluidos en las dimensiones definidas por Ortega-Sánchez et al. (2023).

1) *Construcciones narrativas sobre salud pública y responsabilidad social.* Pandemias, problemas históricos de salud pública (siglo XX) como el SIDA y otras enfermedades que han marginado y discriminado a diferentes grupos sociales; La leyenda negra española; Las grandes pandemias del siglo XX; COVID-19; Posibles pandemias globales en el futuro; La responsabilidad social como compromiso ético individual y social para transformar el mundo; Ecologismo, derechos humanos, invisibilidad de los grupos a lo largo de la historia y en la historia.

2) *Construcciones narrativas sobre las diversidades de género.* La perspectiva de género en la investigación científica; Diversidades de género. Feminismo; El género como construcción social y su diversidad histórica; Relaciones de poder

a lo largo de la historia; El sistema sexo-género. Coeducación. Estereotipos de género; Invisibilidad de los grupos en la historia.

3) *Construcciones narrativas sobre identidades nacionales, identidades excluyentes, memoria histórica y crisis migratorias.* Teorías del nacionalismo y la construcción de identidades excluyentes basadas en la nación. Fascismo, nazismo, ecofascismo y neofascismo; *Pinkwashing*; La importancia de la memoria histórica y democrática; Las guerras, su aprendizaje moral, los mitos del franquismo para ejemplificar la equidistancia en cuestiones éticas en el aprendizaje de las ciencias sociales; Genocidios. La defensa de los derechos humanos frente a las guerras y las consecuencias que tienen sobre las poblaciones.

Cada bloque temático estuvo acompañado de actividades prácticas grupales (cuaderno de seguimiento del aprendizaje) sobre los contenidos trabajados. Estas actividades prácticas, prioritarias en el programa docente, se basaron en publicaciones de divulgación científica en las redes sociales, difundidas como hilos de Twitter, fotografías publicadas en Facebook/Instagram o vídeos explicativos en TikTok. También incluyó modelos narrativos que recurrieron al pensamiento histórico para abordar cuestiones controvertidas, con el objetivo de enseñar cómo construir narrativas mediante la aplicación de la conciencia histórica genealógica.

La adaptación del cuestionario EMG se administró antes y después del programa de entrenamiento completo. Esta adaptación tuvo como objetivo conocer las diferentes representaciones sociales de los docentes en formación sobre los objetivos y perspectivas epistemológicas y metodológicas de la historia impartida, con énfasis en la relevancia curricular de incluir los problemas sociales, las cuestiones controvertidas y el género (y su diversidad) en la educación histórica. En la primera sesión se aplicó la escala (pretest) y se recogieron las primeras medidas. Una vez finalizada se informó la formación específica a implementar en el diseño del plan de estudios de la asignatura. En la última sesión, luego de la acción formativa, se volvió a administrar este instrumento (postest).

#### **4.6.4. Análisis de los datos**

Se realizaron análisis descriptivos (medias y medianas) e inferenciales de los datos obtenidos. Una vez comprobado el supuesto de normalidad factorial mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk ( $> 50$ ), se aplicó la prueba-t de estudiantes para muestras relacionadas a los factores F1 ( $p = 0,054$ ), F4 ( $p = 0,060$ ) y F5 ( $p = 0,200$ ) y, si no se cumplía este supuesto, se aplicó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon a los factores F2 ( $p = 0,003$ ), F3 ( $p < 0,001$ ) y F6 ( $p < 0,001$ ). También se calcularon los tamaños del efecto  $d$  de Cohen y  $g$  de Hedges para cada prueba.

Finalmente, para determinar la probabilidad de rechazar correctamente la hipótesis nula cuando en realidad es falsa en la población (Cárdenas y Arancibia, 2014) y así evaluar la confiabilidad de los valores  $p$  obtenidos, calculamos el poder estadístico. De esta forma, buscamos confirmar si las decisiones estadísticas de rechazar la hipótesis nula ofrecen suficientes garantías de certeza.



## 5. RESULTADOS

### 5.1. Estudio 1. The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers

En esta sección se presenta un análisis de la información proporcionada por 61 estudiantes que aceptaron participar en la investigación. En la Tabla 9 se describen los resultados según los diferentes niveles de conciencia histórica.

**Tabla 9**

*Niveles de conciencia histórica del profesorado en formación de Educación Secundaria Obligatoria*

|                          | Frecuencias textuales ( <i>n</i> = 169) |       |
|--------------------------|---|-------|
|                          | <i>f</i>                                | %     |
| <b>Nivel tradicional</b> | 18                                      | 10,65 |
| <b>Nivel ejemplar</b>    | 70                                      | 41,42 |
| <b>Nivel crítico</b>     | 47                                      | 27,81 |
| <b>Nivel genealógico</b> | 34                                      | 20,12 |

Observamos que el nivel de conciencia histórica tradicional en las narrativas de los profesores en formación representó el 10,65% del total. Predominan las narrativas con niveles ejemplarizantes (más del 40%). Los discursos con niveles crítico y genealógico son cercanos, siendo ligeramente superior el crítico (27,81%) al genealógico (20,12%). Hay pocas diferencias entre las tres dimensiones, aunque en la dimensión pandémica de la COVID-19 encontramos perspectivas más tradicionales que en las otras dos dimensiones.

En general, no se encontraron conexiones coherentes entre diferentes publicaciones digitales presentadas en las mismas dimensiones. Los profesores en formación comentaban principalmente las publicaciones individualmente o se centraban en una de ellas. Prevalen discursos breves, parciales y descriptivos, con una actitud crítica hacia la desinformación, la posverdad y los discursos de odio difundidos a través de las redes sociales:

Los voxianos están enfadados porque somos personas de mente abierta y sensatas, cada vez somos mejores (34\_UBu\_5\_ch).

Me faltan noticias o tweets sobre el otro lado aquí, ¿no? Cualquiera de esas cosas ridículas se les escapan a Pablo Echenique, Carmen Calvo, Broncano o Jorge Javier Vázquez cada vez que abren la boca (20\_UBu\_4\_ch).

Este tipo es un payaso que sólo habla de tonterías. Habló de ignorancia, desprecio y superioridad. Me hace gracia que hable de tenerlo fácil cuando nunca ha hecho nada en su vida (19\_UBu\_4\_cf).

Las narrativas se centran casi exclusivamente en el presente y el pasado, dando poca importancia a la variable temporal futura. De manera similar, son comunes las expresiones de empatía y respeto por las diferencias y la diversidad de opiniones e ideas, aunque es común una perspectiva equidistante en las narrativas a través de la presentación de discursos deterministas. Asimismo, son frecuentes las críticas narrativas a las redes sociales, basadas en una conciencia mayoritaria de los efectos nocivos que pueden generar los entornos virtuales.

Estos tuits, noticias e imágenes generan rechazo por el uso manipulado y partidista del miedo. Las situaciones de alarma y terror, en las que los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel fundamental, aprovechan distintos enfoques mediáticos para aprovechar intereses particulares o partidistas. No se favorece el pensamiento crítico, sino la generación de sentimientos. En este caso, los sentimientos de odio y xenofobia (10\_UBu\_2\_cf).

El género es un tema en evolución y las redes sociales pueden ayudar a complementar la información para los usuarios. Sin embargo, también puede ser un arma peligrosa y puede generar apoyo entre personas que defienden una opinión específica, contraria a la realidad de la evolución y el aprendizaje sobre el tema. Hay gente que vende sensacionalismo y opiniones, que basan sus opiniones en sus propias experiencias sin mostrar un mínimo de empatía hacia personas que han tenido que pasar por otras situaciones (50\_UBu\_6\_ch).

Desde otra perspectiva, existen pocas diferencias de género en los niveles de conciencia histórica. Los hombres manejan niveles más tradicionales y críticos que las mujeres, quienes utilizan más narrativas con niveles ejemplares. Los

niveles de conciencia histórica genealógica son equivalentes en ambos géneros, mientras que el género no binario, aunque representado en la muestra, es poco representativo.

En relación con el ámbito académico del que provienen los futuros docentes y los rangos de edad, las diferencias en los niveles de conciencia histórica son pequeñas, lo que puede ser atribuible al tamaño de la muestra. En este sentido, se puede observar que los docentes del área de humanidades están más familiarizados con algunos conceptos recurrentes en su campo de conocimiento, como sexo-género, identidades (nacionales, de género, etc.) y memorias, entre otros. En las más de 12.000 palabras recopiladas, se encuentran pocas referencias a palabras clave como género (7), identidad (4), migración (0), nacionalismo (0), conciencia histórica (0), memoria histórica (1), salud pública (0), y se han identificado el pasado (17), el futuro (4) y el presente (3). El futuro docente parece asumir la idea de que la política es un ente determinado y ajeno a su vida, donde no hay lugar para la contingencia:

La vida es cíclica, y si no aprendemos de los errores del pasado, todo se repite (6\_UBu\_1\_cg).

Mientras la educación siga estrechamente vinculada a la política, lamentablemente seguirá estando (9\_UBu\_2\_cg).

Frente al determinismo, algunas narrativas adquieren un nivel crítico y genealógico, apuntando al ascenso de la extrema derecha en Occidente, a la radicalización y polarización ideológica de los mensajes, a la tensión política o a la manipulación mediática a la que está sometida la población civil. A pesar de su baja significación numérica, también devuelven narrativas genealógicas que no reproducen este determinismo frente al mito del progreso:

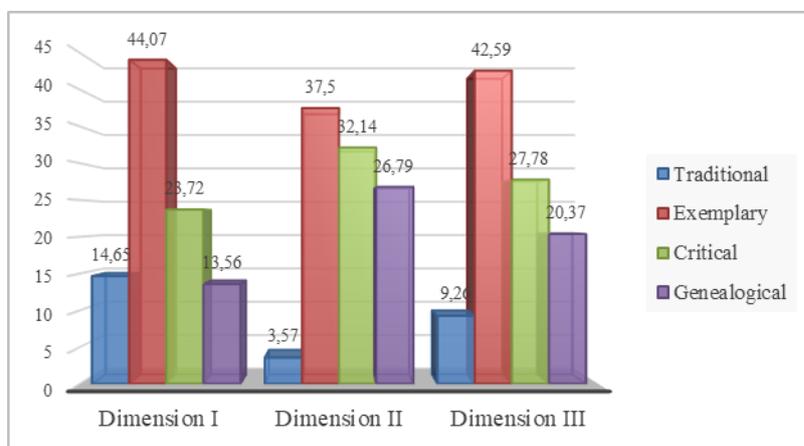
Conocer el pasado y el presente no condiciona nuestros pensamientos; nos moldea [para] desarrollar opiniones con nuestro propio juicio (54\_UBu\_8\_cg).

Los resultados obtenidos reportan inconsistencias en las narrativas, discursos contradictorios, diferentes niveles de conciencia histórica en los determinantes que conforman la conciencia histórica, y varios niveles de conciencia histórica en

cada una de las narrativas, e incluso en una misma narrativa, generada por el mismo estudiante, a nivel dimensional (Figura 3).

**Figura 3**

*Niveles de las dimensiones de la conciencia histórica*



### **5.1.1. Dimensión I. Pandemia global de COVID-19 y salud pública**

La primera dimensión presentó el tema controvertido de la pandemia mundial de COVID-19 y la salud pública. En esta dimensión, cabe destacar la reproducción de mitos, como el de la equidistancia y el ‘lo de siempre’ (56\_UBu\_7\_cf), y la perpetuación del discurso antipolítico dominante. De esta manera, evade en parte responsabilidades políticas y sociales. Prevalece una conciencia histórica ejemplar, que experimenta un presente continuo ajeno y determinado por otros agentes sociales. Estas narrativas son críticas con los políticos y, sobre todo, con el uso de la pandemia como arma política. Llama la atención que, dada la proximidad del acontecimiento, existan visiones más tradicionales y críticas en las categorías de experiencia temporal y significación histórica que en las categorías analíticas referidas a la carga moral, con tendencia a la ejemplaridad.

### **5.1.2. Dimensión II. Memoria histórica, identidades nacionales, crisis migratorias e identidades excluyentes**

La segunda dimensión se refiere a las memorias históricas, las identidades nacionales, las crisis migratorias y las identidades excluyentes. Muchos discursos se centran en el clásico ‘no a la guerra’, una visión tradicional y/o ejemplar de este fenómeno. Sin embargo, adoptar una postura contra la guerra no excluye argumentos contradictorios al defender posiciones beligerantes.

Tampoco presentan argumentos razonados a través del pensamiento histórico crítico para analizar las causas, desarrollo y consecuencias de los conflictos. Aunque en muchas ocasiones se han planteado múltiples perspectivas, no parecen tener las herramientas para identificarlas.

A pesar de mostrar niveles mayoritariamente ejemplares y críticos de conciencia histórica, pocas narrativas se centraron en un pasado nacionalista español tradicional, muchas de las cuales defendían posiciones decoloniales, antiimperialistas o nacionalista-críticas:

En estos enlaces creo que vemos la importancia de enseñar historia y, sobre todo, de enseñar historia desde todos los puntos de vista. No siempre de un país, cultura, etc. Creo que nos muestra la importancia de ver la realidad de todo un proceso, desde el principio hasta el final, para entender con espíritu crítico cualquier historia y, sobre todo, el presente. día (21\_UBu\_4\_cg).

Para estudiar historia, debemos considerar todos los territorios. No importa más una guerra más cercana que otra más lejana, ni por continentes, razas, colores, etc. Los vencedores siempre cuentan la historia. En las guerras la gente paga y empieza por crear odio y radicalización (55\_UBu\_8\_cg).

### **5.1.3. Dimensión III. Identidades sexo-género e identidades excluyentes**

La tercera dimensión se centra en las identidades sexo-género y las identidades excluyentes. En esta dimensión se identificó una gran cantidad de razonamientos morales y éticos. En su mayor parte, se expresa la voluntad de romper con los estereotipos y atributos de género hegemónicos. Sin embargo, en este trabajo vuelve a orientarse hacia el individualismo, observando niveles ejemplares de conciencia temporal, comunes en el pensamiento liberal y en las narrativas hipertextuales individualistas:

Tenemos que respetar a cada persona tal y como es o como se siente, y esto se tiene que enseñar en los colegios a los pequeños que estamos formando. También creo que vivimos en un mundo donde entrometerse en la vida de los demás es el pasatiempo favorito de la gente; Deberíamos

dejar que las personas sean como son y centrarnos más en nosotros mismos. (12\_UBu\_3\_ch).

## **5.2. Estudio 2. What predictors explain Holocaust and human rights education in Spain? A study with in-service secondary school teachers**

La prueba general reporta una significancia de Chi-cuadrado menor que .05 ( $\chi^2(5, n = 1125) = 386.845, p = <.001$ ), evidencia de que el modelo construido puede explicar la relevancia del Holocausto y la educación en Derechos Humanos. En cuanto a la evaluación de la utilidad del modelo, el R<sup>2</sup> de Cox-Snell y Nagelkerke da cuenta de en qué medida las variables sociodemográficas y el posicionamiento didáctico predicen este conocimiento en 0,291 (29,1%) y 0,391 (39,1%), respectivamente. Los coeficientes de determinación R<sup>2</sup> son cercanos al dado por el índice Kappa de Cohen, obtenido de la relación entre los valores reales de la respuesta (variable a predecir) y los valores correspondientes a su predicción = .37 ( $p < .001$ ) (37%). La evaluación de la utilidad del modelo se completó con su capacidad predictiva, cuyos valores fueron los siguientes: precisión = 71,4%, error = 28,6%. El porcentaje del número de casos que el modelo es capaz de predecir correctamente o el porcentaje global clasificado correctamente supera el 50% de los casos (71,4%), circunstancia que demuestra una óptima capacidad explicativa del modelo y, por tanto, su aceptación.

La relación entre las variables sociodemográficas y el posicionamiento didáctico de los docentes frente a temas controvertidos como parte efectiva de sus programas docentes, y la relevancia de la enseñanza específica de la educación sobre el Holocausto y los Derechos Humanos, muestra que la formación inicial y/o permanente en la educación en Derechos Humanos y el posicionamiento didáctico son dos factores causales en esta relación ( $0 \notin$  estadístico de Wald,  $p = <.001$ ). Por lo tanto, la formación docente y su impacto en las posturas didácticas de los docentes se proponen como dos de los factores más significativos en la inclusión del Holocausto y los Derechos Humanos como contenidos curriculares específicos en la educación para la ciudadanía democrática. La edad, el género y el nivel de educación, por otra parte, no son factores explicativos de esta inclusión.

La relación establecida es positiva (signo + de  $\beta_i$ ), es decir, ambos factores motivan mayores probabilidades de considerar estas enseñanzas. Asimismo, en estas variables la  $\text{Exp}(\beta_i)$  dista mucho de 1. En consecuencia, su fuerza para explicar el evento de interés es adecuada (Tabla 10).

**Tabla 10**

*VARIABLES DE ECUACIÓN, COEFICIENTES DE REGRESIÓN, ESTADÍSTICO DE WALD Y VALOR OR =  $\text{Exp}(\beta_i)$*

|                  | $\beta_i$  | SE   | Wald    | gl | p    | Exp( $\beta_i$ ) | 95% CI for Exp( $\beta_i$ ) |        |
|------------------|------------|------|---------|----|------|------------------|-----------------------------|--------|
|                  |            |      |         |    |      |                  | Lower                       | Upper  |
| <b>Edad</b>      | .149       | .145 | 1.054   | 1  | .305 | 1.160            | .873                        | 1.542  |
| <b>NE</b>        | -.146      | .163 | .803    | 1  | .370 | .864             | .628                        | 1.189  |
| <b>Género</b>    | .123       | .151 | .662    | 1  | .416 | 1.130            | .841                        | 1.519  |
| <b>FP</b>        | 3.074      | .254 | 146.074 | 1  | .000 | 21.632           | 13.140                      | 35.613 |
| <b>PD</b>        | -<br>2.989 | .256 | 135.945 | 1  | .000 | .050             | .030                        | .083   |
| <b>Constante</b> | -.028      | .153 | .033    | 1  | .856 | .973             |                             |        |

Ecuación del modelo de regresión logística construido

$$y = \frac{1}{1 + e^{-(-.02 + .14Age + -.14LE + .12Gender + 3.07pt + -2.98DP)}}$$

$$f(x) = -.02 + .14Age + -.14LE + .12Gender + 3.07pt + -2.98DP$$

*Nota.* SE: Error estándar. NE: Nivel de educación. FP: Formación previa. PD: Posicionamiento didáctico.

### 5.3. Estudio 3. Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria

#### 5.3.1. Dimensión de 'género'

En la dimensión 'género', la suma total de frecuencias absolutas es mayor que en el resto de las dimensiones analizadas. Esta anomalía es producto de la naturaleza de la dimensión, calculada a partir del total de las identidades de género presente en las narrativas audiovisuales. Como muestra la Tabla 11, se observa una eminente masculinización de los personajes, que asciende al 87,71%, mientras que se confirma una infrarrepresentación de los personajes femeninos (12,29).

**Tabla 11***Relación de frecuencias en la dimensión 'género'*

| <b>xi</b>        | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Masculino</b> | 307       | 307       | 87.71     | 87.71     |
| <b>Femenino</b>  | 43        | 350       | 12.29     | 100.00    |
| <b>Total</b>     | 350       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (género); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.2. Dimensión 'Asignación de nombre'**

Un 95,96% de las referencias textuales tienen asignado un nombre propio, manteniendo en el anonimato a un escueto 4,04% de los personajes femeninos (Tabla 12).

**Tabla 12***Relación de frecuencias en la dimensión 'asignación de nombre'*

| <b>xi</b>              | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Personificación</b> | 190       | 190       | 95.96     | 95.96     |
| <b>Anonimato</b>       | 8         | 198       | 4.04      | 100.00    |
| <b>Total</b>           | 350       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (asignación de nombre); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.3. Dimensión 'Pertenenencia racial'**

La pertenencia racial blanca es predominante (89,9%), pese a la diversidad de localizaciones geográficas que aparecen representadas. El 10,1% corresponde a otras asignaciones raciales, en este caso amerindias, por la ubicación geográfica en la que se desarrolla la acción narrativa (Tabla 13).

**Tabla 13**

Relación de frecuencias en la dimensión 'pertenencia racial'

| <b>xi</b>                 | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Blanca</b>             | 178       | 178       | 89.90     | 89.90     |
| <b>Negra</b>              | 0         | 178       | 0.00      | 89.90     |
| <b>Otras</b>              | 20        | 198       | 10.10     | 100.00    |
| <b>Sin especificación</b> | 8         | 198       | 0.00      | 100.00    |
| <b>Total</b>              | 198       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (pertenencia racial); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

Igualmente, aunque los videojuegos se desarrollan en momentos históricos y ubicaciones donde las poblaciones no poseen rasgos fenotípicos, se manifiesta una presencia mayoritaria de mujeres blancas en los registros audiovisuales.

#### **5.3.4. Dimensión 'Franja de edad'**

La ocurrencia de mujeres jóvenes domina al resto de edades (96,46%). En efecto, las ancianas son escasas (3,03%) y la única niña representada (0,51%) aparece en la escena final de uno de los videojuegos de la muestra audiovisual analizada (Tabla 14).

**Tabla 14**

Relación de frecuencias en la dimensión 'franja de edad'

| <b>xi</b>                 | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Niña</b>               | 1         | 1         | 0.51      | 0.51      |
| <b>Joven/Adulta</b>       | 191       | 192       | 94.46     | 96.97     |
| <b>Anciana</b>            | 6         | 196       | 3.03      | 100.00    |
| <b>Sin especificación</b> | 0         | 196       | 0.00      | 100.00    |
| <b>Total</b>              | 196       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (franja de edad); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### 5.3.5. Dimensión 'Rosto iconográfico'

Los rostros son caracterizados mayoritariamente como amigables (45,96%). A pesar de que la muestra iconográfica sexualizada (20,71%), los rostros agresivos (18,69 %) y los rostros conciliadores (14,65%) son menos frecuentes, son recurrentes en las cinemáticas (Tabla 15).

**Tabla 15**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'rostro iconográfico'*

| <b>xi</b>          | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Amigable</b>    | 91        | 91        | 45.96     | 45.96     |
| <b>Conciliador</b> | 29        | 120       | 14.65     | 60.61     |
| <b>Agresivo</b>    | 37        | 157       | 18.69     | 79.30     |
| <b>Sexualizado</b> | 41        | 198       | 20.71     | 100.01    |
| <b>Total</b>       | 198       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (rostro iconográfico); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### 5.3.6. Dimensión 'Orientación sexual'

La orientación sexual dominante expresada en las narrativas analizadas es la heterosexual (79,8%), dejando sin especificar otras orientaciones potencialmente asignables al resto de personajes femeninos (20,2%) (Tabla 16). La limitación de estas expresiones da cuenta de la ausencia narrativa de la diversidad de identidades en los distintos momentos históricos.

**Tabla 16**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'orientación sexual'*

| <b>xi</b>           | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Heterosexual</b> | 158       | 158       | 79.8      | 79.80     |
| <b>Homosexual</b>   | 0         | 158       | 0.00      | 79.80     |
| <b>Bisexual</b>     | 0         | 158       | 0.00      | 79.80     |
| <b>Asexual</b>      | 0         | 158       | 0.00      | 79.80     |
| <b>Sexualizado</b>  | 40        | 198       | 20.2      | 100.00    |
| <b>Total</b>        | 198       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (orientación sexual); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.7. Dimensión ‘Expresión y características corporales’**

Las frecuencias de esta dimensión (‘expresión y características corporales’) demuestran que la representación iconográfica normativa de los cuerpos es mayoritaria (70,71%). Las unidades de registro audiovisuales correspondientes a los cuerpos sexualizados (15,15%) y a los cuerpos heteronormativos (14,14 %) evidencian, por su parte, la existencia de un equilibrio porcentual (Tabla 17).

**Tabla 17**

*Relación de frecuencias en la dimensión ‘expresión y características corporales’*

| <b>xi</b>              | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Sexualizado</b>     | 30        | 30        | 15.15     | 15.15     |
| <b>Normativo</b>       | 140       | 170       | 70.71     | 85.86     |
| <b>Heteronormativo</b> | 28        | 198       | 14.14     | 100.00    |
| <b>Total</b>           | 198       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (cuerpo); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.8. Dimensión ‘Vestimenta’**

En la muestra analizada, se identifica un predominio de vestimentas estandarizadas (43,94%) para cada una de las clases sociales, los roles de género y las épocas históricas asignadas a los personajes femeninos. También son numerosos los atuendos distintivos (32,83%) para evidenciar el desempeño de estos personajes. Existe paridad entre las vestimentas estridentes (10,10 %) y eróticas (13,13%), manifestando una escasa transgresión de los roles de género y la erotización de los cuerpos (Tabla 18).

**Tabla 18***Relación de frecuencias en la dimensión 'vestimenta'*

| <b>xi</b>            | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estandarizada</b> | 87        | 87        | 43.94     | 43.94     |
| <b>Distintiva</b>    | 65        | 152       | 32.83     | 76.77     |
| <b>Estridente</b>    | 20        | 172       | 10.10     | 86.87     |
| <b>Erótica</b>       | 26        | 198       | 13.13     | 100.00    |
| <b>Total</b>         | 198       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (vestimenta); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.9. Dimensión 'Voz'**

La suma total de las frecuencias absolutas de la dimensión 'voz' es ligeramente inferior a la del resto de dimensiones, justificable por la ausencia de este atributo en algunas unidades de registro. A la mayoría de los personajes femeninos se les atribuye una voz armónica dominante en todas las cinemáticas (66,33%). Las voces estridentes aparecen con menor frecuencia (21,43%) y se reservan para momentos en los que las mujeres se encuentran en apuros o cuando actúan como oponentes. Los personajes femeninos con voces eróticas (12,24%) son menos representadas y se asocian a la idea de personaje-objeto (Tabla 19).

**Tabla 19***Relación de frecuencias en la dimensión 'voz'*

| <b>xi</b>         | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Erótica</b>    | 24        | 24        | 12.24     | 12.24     |
| <b>Estridente</b> | 42        | 66        | 21.43     | 33.67     |
| <b>Armónica</b>   | 130       | 196       | 66.33     | 100.00    |
| <b>Total</b>      | 196       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (voz); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada

### **5.3.10. Dimensión 'Sistema actancial'**

El incremento de la suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión se debe al carácter categorial no excluyente del esquema actancial. Los

resultados obtenidos demuestran que el papel desempeñado por los personajes femeninos es principalmente el de ayudantes de personajes masculinos (53,19%) o el de objeto (28,51%) ‘salvable’ o ‘consegurable’ por el personaje protagónico masculino. Los personajes femeninos que adoptan el papel de destinador (11,49%), destinatario (1,7%) y oponente (5,11%) registran frecuencias más moderadas o infrecuentes (Tabla 20).

**Tabla 20**

*Relación de frecuencias en la dimensión ‘sistema actancial’*

| <b>xi</b>           | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Sujeto</b>       | 0         | 0         | 0.00      | 0.00      |
| <b>Objeto</b>       | 67        | 67        | 28.51     | 28.51     |
| <b>Destinador</b>   | 27        | 94        | 11.49     | 40.00     |
| <b>Destinatario</b> | 4         | 98        | 1.70      | 41.70     |
| <b>Oponente</b>     | 12        | 120       | 5.11      | 46.81     |
| <b>Ayudante</b>     | 125       | 235       | 53.19     | 100.00    |
| <b>Total</b>        | 235       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (esquema actancial); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.11. Dimensión ‘Clase social’**

A pesar de su residual presencia histórica, la clase social que recibe una mayor representación en las cinemáticas corresponde a la clase media (42,93%). Las clases altas (25,76%) y el lumpen (23,23%), por su parte, están representados de forma equitativa, mientras que la clase baja es minoritaria (6,57%). Tan solo un 1,52% de los personajes femeninos no muestra especificación de su clase social (Tabla 21).

**Tabla 21***Relación de frecuencias en la dimensión 'clase social'*

| <b>xi</b>                 | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Lumpen</b>             | 51        | 51        | 25.76     | 25.76     |
| <b>Baja</b>               | 13        | 64        | 6.57      | 32.33     |
| <b>Media</b>              | 85        | 149       | 42.93     | 75.26     |
| <b>Alta</b>               | 46        | 195       | 23.23     | 98.49     |
| <b>Sin especificación</b> | 3         | 198       | 1.52      | 100.01    |
| <b>Total</b>              | 198       |           |           |           |

*Nota:* xi: variable-atributo (clase social); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

**5.3.12. Dimensión 'Rol social'**

De forma similar a las asignaciones potenciales del esquema actancial - asignaciones múltiples a las características de un mismo personaje-, las frecuencias correspondientes a la dimensión 'rol social' son mayores en relación con las demás dimensiones analíticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, tan solo un personaje femenino, Mary Read/James Kidd, adopta un rol activo (7,59%) no androcéntrico en la construcción de la vida social y cultural (R1 y R2). Las recurrencias audiovisuales con una mayor frecuencia absoluta (35,34%) adoptan roles activo-androcéntricos (R3 y R4), mientras que el rol víctima-pasivo (R5) también es recurrente en las narrativas analizadas (14,14%) (Tabla 22).

**Tabla 22.***Relación de frecuencias en la dimensión 'rol social'*

| <b>xi</b>            | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>R<sub>1</sub></b> | 29        | 29        | 7.59      | 7.59      |
| <b>R<sub>2</sub></b> | 29        | 29        | 7.59      | 15.18     |
| <b>R<sub>3</sub></b> | 135       | 193       | 35.34     | 50.52     |
| <b>R<sub>4</sub></b> | 135       | 328       | 35.34     | 85.86     |
| <b>R<sub>5</sub></b> | 54        | 382       | 14.14     | 100.00    |
| <b>Total</b>         | 382       |           |           |           |

*Nota:* R<sub>1</sub>: Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social. R<sub>2</sub>: Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural. R<sub>3</sub>: Activo-androcéntrico de la vida social del relato. R<sub>4</sub>: Activo-androcéntrico de la vida cultural del relato. R<sub>5</sub>: Víctima-pasivo.xi: variable-atributo (clase social); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.3.13. Análisis inferencial**

La distribución de las frecuencias obtenidas en cada unidad de registro concluye en la existencia de relaciones de asociación entre el tipo de rostro iconográfico, las voces ( $\chi^2_{(9, n = 198)} = 122.749, p < .001, CC = .619$ ) y las vestimentas ( $\chi^2_{(9, n = 198)} = 351.055, p < .001, CC = .800$ ) asignadas a los personajes femeninos. De esta forma, puede confirmarse que los rostros femeninos amigables se asocian significativamente con la asignación de voces armónicas y vestimentas estandarizadas. Igualmente, las características corporales normativas aparecen asociadas, de forma significativa, con vestimentas estandarizadas ( $\chi^2_{(6, n = 198)} = 223.204, p < .001, CC = .728$ ) y voces armónicas ( $\chi^2_{(6, n = 198)} = 178.281, p < .001, CC = .688$ ). Por último, se evidencian relaciones significativas relacionales entre las vestimentas estandarizadas y voces armónicas femeninas ( $\chi^2_{(9, n = 198)} = 138.362, p < .001, CC = .641$ ), y entre la clase y rol social asignado a estos personajes ( $\chi^2_{(20, n = 382)} = 753.715, p < .001, CC = .815$ ). Por tanto, la clase media, que caracteriza a las mujeres, establece una relación evidente con la asunción de roles activo-androcéntricos en la construcción de la vida social y cultural de los relatos audiovisuales.

De acuerdo con los resultados devueltos, las frecuencias observadas dan cuenta de que los recuentos son significativamente diferentes de los recuentos de celdas esperados. En consecuencia, las distribuciones diferenciales obtenidas no se deben al azar, con altos y muy altos tamaños del efecto ( $CC > 0.5$ ).

#### 5.4. Estudio 4. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica

##### 5.4.1. Dimensión 'género'

En la dimensión género, la suma total de las frecuencias absolutas es inferior al resto de la dimensión. Esta anomalía es producto de la naturaleza de la dimensión, calculada a partir del total de las identidades de género presente en las narrativas audiovisuales. La Tabla 23 muestra una eminente masculinización de los personajes (85,8%), confirmando la infrarrepresentación de los personajes femeninos (13,5%) y de los personajes transgénero (0,7%).

**Tabla 23**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'género'*

| <b>xi</b>          | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Masculino</b>   | 121       | 121       | 85.8      | 85.8      |
| <b>Femenino</b>    | 19        | 140       | 13.5      | 99.3      |
| <b>Transgénero</b> | 1         | 141       | 0.7       | 100.0     |
| <b>Total</b>       | 141       | 141       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

##### 5.4.2. Dimensión 'Asignación de nombre'

La inmensa mayoría de los personajes femeninos asume un nombre propio (94,1%) frente al 5,9% colectivo anonimizado (Tabla 24).

**Tabla 24**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'asignación de nombre'*

| <b>xi</b>              | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Personificación</b> | 160       | 160       | 94.1      | 94.1      |
| <b>Anonimato</b>       | 10        | 170       | 5.9       | 100.0     |
| <b>Total</b>           | 170       | 170       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### 5.4.3. Dimensión 'Pertenencia racial'

La Tabla 25 evidencia escasa disparidad étnica, con un 98,2% de mujeres blancas y un 2,8% de personajes femeninos racializados.

**Tabla 25**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'pertenencia racial'*

| xi                        | ni  | Ni  | fi    | Fi    |
|---------------------------|-----|-----|-------|-------|
| <b>Blanca</b>             | 167 | 167 | 98.2  | 98.2  |
| <b>Negra</b>              | 0   | 167 | 0.0   | 98.2  |
| <b>Otras</b>              | 3   | 170 | 2.8   | 100.0 |
| <b>Sin especificación</b> | 0   | 170 | 0.0   | 100.0 |
| <b>Total</b>              | 170 | 170 | 100.0 | 100.0 |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### 5.4.4. Dimensión 'Franja de edad'

Como puede comprobarse en la Tabla 26, las mujeres jóvenes/adultas aparecen sobrerrepresentadas (94,1%), frente a las niñas (1,8%) o a las ancianas, no representadas en las narrativas.

**Tabla 26**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'franja de edad'*

| xi                        | ni  | Ni  | fi    | Fi    |
|---------------------------|-----|-----|-------|-------|
| <b>Niña</b>               | 2   | 2   | 1,8   | 1.8   |
| <b>Joven/Adulta</b>       | 160 | 162 | 94.1  | 95.9  |
| <b>Anciana</b>            | 8   | 170 | 4.1   | 100.0 |
| <b>Sin especificación</b> | 0   | 170 | 0.0   | 100.0 |
| <b>Total</b>              | 170 | 170 | 100.0 | 100.0 |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### 5.4.5. Dimensión 'Rostro iconográfico'

El rostro iconográfico sexualizado es mayoritario en las cinemáticas (64,1%), frente a los rostros amigables (12,4%), los rostros conciliadores (13,5%) y a los rostros agresivos (10,0%), con menor peso en el registro documental (Tabla 27).

**Tabla 27**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'Rostro iconográfico'*

| <b>xi</b>          | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Amigable</b>    | 21        | 21        | 12.4      | 12.4      |
| <b>Conciliador</b> | 23        | 44        | 13.5      | 25.9      |
| <b>Agresivo</b>    | 17        | 61        | 10.0      | 35.9      |
| <b>Sexualizado</b> | 109       | 170       | 64.1      | 100.0     |
| <b>Total</b>       | 170       | 170       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### 5.4.6. Dimensión 'Orientación sexual'

La Tabla 28 demuestra la representación de una única orientación sexual, la heteronormativa (82,9%), invisibilizando otras orientaciones. No obstante, en algunos personajes, no se expresa una orientación sexual determinada (17,1%).

**Tabla 28**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'orientación sexual'*

| <b>xi</b>                 | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Heterosexual</b>       | 141       | 141       | 82.9      | 82.9      |
| <b>Homosexual</b>         | 0         | 141       | 0.0       | 82.9      |
| <b>Bisexual</b>           | 0         | 141       | 0.0       | 82.9      |
| <b>Asexual</b>            | 0         | 141       | 0.0       | 82.9      |
| <b>Sin especificación</b> | 29        | 170       | 17.1      | 100.0     |
| <b>Total</b>              | 170       | 170       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### 5.4.7. Dimensión 'Expresión y características corporales'

Son dominantes las representaciones de cuerpos de mujeres normativos (95,3%) en ambos videojuegos. Los cuerpos heteronormativos (4,7%) son, sin embargo, escasamente representados (Tabla 29).

**Tabla 29**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'expresión y características corporales'*

| <b>xi</b>              | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Sexualizado</b>     | 0         | 0         | 0.0       | 0.0       |
| <b>Normativo</b>       | 162       | 162       | 95.3      | 95.3      |
| <b>Heteronormativo</b> | 8         | 170       | 4.7       | 100.0     |
| <b>Total</b>           | 170       | 170       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### 5.4.8. Dimensión 'Vestimenta'

De acuerdo con los datos contenidos en la Tabla 30, son mayoritarios los personajes femeninos con vestimenta distintiva (68,2%), seguida de la estandarizada (21,8%), y minoritarias las representaciones de vestimentas estridentes (5,9%) y eróticas (4,1%).

**Tabla 30**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'vestimenta'*

| <b>xi</b>            | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estandarizada</b> | 37        | 37        | 21.8      | 21.8      |
| <b>Distintiva</b>    | 116       | 153       | 68.2      | 90.0      |
| <b>Estridente</b>    | 10        | 163       | 5.9       | 95.9      |
| <b>Erótica</b>       | 7         | 170       | 4.1       | 100.0     |
| <b>Total</b>         | 170       | 170       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### 5.4.9. Dimensión 'Voz'

La dimensión voz está dominada por voces armónicas (87,1%), con limitadas voces estridentes (11,8%) y eróticas (1,2%) (Tabla 31).

**Tabla 31**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'voz'*

| <b>xi</b>         | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Erótica</b>    | 2         | 2         | 1.2       | 1.2       |
| <b>Estridente</b> | 20        | 22        | 11.8      | 13.0      |
| <b>Armónica</b>   | 148       | 170       | 87.1      | 100.1     |
| <b>Total</b>      | 170       | 170       | 100.1     | 100.1     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### 5.4.10. Dimensión 'Esquema actancial'

El incremento de la suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión se debe al carácter categorial no excluyente del esquema actancial. Los resultados obtenidos demuestran que el papel desempeñado por los personajes femeninos es principalmente el de ayudantes de personajes masculinos (36,2%) y el de sujeto (27,6%). No obstante, solo un personaje femenino, Evie Frye, asume el papel de sujeto. Los personajes femeninos que adoptan el papel de destinador (7,6%), destinatario (0,0%), objeto (11,9%) y oponente (16,8%) registran frecuencias más moderadas, infrecuentes o inexistentes (Tabla 32).

**Tabla 32**

*Relación de frecuencias en la dimensión 'esquema actancial'*

| <b>xi</b>    | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sujeto       | 51        | 51        | 27.6      | 27.6      |
| Objeto       | 22        | 73        | 11.9      | 39.5      |
| Destinador   | 14        | 87        | 7.6       | 47.1      |
| Destinatario | 0         | 87        | 0.0       | 47.1      |
| Oponente     | 31        | 118       | 16.8      | 63.9      |
| Ayudante     | 67        | 185       | 36.2      | 100.1     |
| Total        | 185       | 185       | 100.1     | 100.1     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### **5.4.11. Dimensión ‘Clase social’**

Pese a ser las clases sociales residuales estadísticamente mayores en la historia y en el período histórico representado, las clases medias (55,9%) y las clases altas (40,0%) aparecen sobrerrepresentadas en las cinemáticas, mientras que las clases bajas aparecen exiguamente representadas (4,1%) o no representadas en la narrativa, como el lumpen (Tabla 33).

**Tabla 33**

*Relación de frecuencias en la dimensión ‘clase social’*

| <b>xi</b>                 | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Lumpen</b>             | 0         | 0         | 0.0       | 0.0       |
| <b>Baja</b>               | 7         | 7         | 4.1       | 4.1       |
| <b>Media</b>              | 95        | 102       | 55.9      | 60.0      |
| <b>Alta</b>               | 68        | 170       | 40.0      | 100.0     |
| <b>Sin especificación</b> | 0         | 170       | 0.0       | 100.0     |
| <b>Total</b>              | 170       | 170       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* xi: variable-atributo; ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

#### **5.4.12. Dimensión ‘Rol social’**

De forma similar a las asignaciones múltiples del esquema actancial a las características de un mismo personaje, las frecuencias correspondientes a la dimensión ‘rol social’ son mayores en relación con las demás dimensiones analíticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, los personajes femeninos con un rol activo no androcéntrico en la construcción de la vida social (32,4%) y cultural (31,0%) reúnen las recurrencias audiovisuales de mayor frecuencia absoluta. Son recurrentes los roles activo-androcéntricos en la vida social (14,9%) y en la vida cultural (16,3%) del relato, mientras que el rol víctima-pasivo (5,4%) es minoritario en las narrativas analizadas (Tabla 34).

**Tabla 34***Relación de frecuencias en la dimensión 'rol social'*

| <b>xi</b>            | <b>ni</b> | <b>Ni</b> | <b>fi</b> | <b>Fi</b> |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>R<sub>1</sub></b> | 115       | 115       | 32.4      | 32.4      |
| <b>R<sub>2</sub></b> | 110       | 225       | 31.0      | 63.4      |
| <b>R<sub>3</sub></b> | 53        | 278       | 14.9      | 78.3      |
| <b>R<sub>4</sub></b> | 58        | 336       | 16.3      | 94.6      |
| <b>R<sub>5</sub></b> | 19        | 355       | 5.4       | 100.0     |
| <b>Total</b>         | 355       | 355       | 100.0     | 100.0     |

*Nota:* R<sub>1</sub>: Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social. R<sub>2</sub>: Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural. R<sub>3</sub>: Activo-androcéntrico de la vida social del relato. R<sub>4</sub>: Activo-androcéntrico de la vida cultural del relato. R<sub>5</sub>: Víctima-pasivo. xi: variable-atributo (clase social); ni: frecuencia absoluta; Ni: frecuencia absoluta acumulada; fi: frecuencia relativa; Fi: frecuencia relativa acumulada.

### **5.5. Estudio 5. Building historical narratives about controversial issues on Twitter: an analysis of digital literacy levels in secondary school students**

Según los resultados obtenidos, se puede constatar un predominio (75%) de los niveles de alfabetización cognitiva o inferencial en la muestra estudiada. Parte de esta muestra (18%) sólo describe la información problemática en las tres categorías de análisis (género, empatía histórica y conciencia social), mientras que un grupo minoritario de estudiantes, además de comprender la información que maneja, es capaz de criticar para definir líneas específicas de acción social (7%). Los extractos digitales que se presentan a continuación responden, de hecho, a la reproducción y comprensión acrítica de narrativas historiográficas adscriptas a enfoques bélicos-positivistas (alfabetización cognitiva o inferencial):

Julio de 1936, una fecha de la historia española que no necesita presentación. Fue el comienzo de una larga y sangrienta guerra civil, y el origen de una dictadura que duró casi cuarenta años. (G2\_S3)

En muchos pueblos de La Rioja se repitieron las celebraciones de la llegada del nuevo régimen. Los participantes en aquellas celebraciones

no podían imaginar lo rápido que llegarían los primeros conflictos. (G2\_S15)

Los alfareños opusieron resistencia, pero, gracias a numerosos bombardeos sobre la plaza de toros, consiguieron destruirla. Al día siguiente, tras la toma de Cervera, la provincia de La Rioja quedó en manos de los insurgentes. (G2\_S4)

2000 asesinatos cuyo único delito fue tener ideas políticas diferentes y formar parte de partidos opuestos a los insurgentes. Sin juicio, sin ley ni respeto, fueron conducidos a fosas comunes sin nombre. Así trataban la vida los insurgentes. (G2\_S18)

Los relatos son coherentes y las referencias espacio-temporales son correctas. Sin embargo, se puede comprobar que no existen descripciones ni interpretaciones posteriores a julio de 1936, cuando estalló la Guerra Civil española. Si bien las fuentes sobre las que se iba a construir la historia fueron proporcionadas a través del sitio web de la unidad educativa, las historias suelen construirse a partir de grandes hitos militares encabezados por personajes ilustres. En este sentido, se puede ver la invisibilidad social de las mujeres asesinadas, perseguidas y/o estigmatizadas políticamente:

El 19 de julio de 1936, a las 9 de la mañana, el gobernador militar de la provincia de Logroño, Víctor Carrasco Amilibia, proclama el Estado de Guerra. Las fuerzas militares, de infantería, artillería y aviación tomaron el control de la ciudad asistidas por voluntarios falangistas y llegaron los primeros requetés de los pueblos cercanos de Navarra. (G2\_S8)

El general Carrasco es destituido como gobernador militar, el gobernador civil Adelardo Novo es arrestado y en su lugar se nombra al capitán de artillería Emilio Bellod. También son detenidos el alcalde de Logroño, Basilio Gurrea, y, entre otros, el teniente coronel de la Guardia Civil, Manuel Fernández Valdés. (G2\_S9)

El 21 de julio se divide la columna de García Escamez. Algunos de los combatientes se dirigieron a tranquilizar y controlar Alfaro, situada en la zona sur de La Rioja. (G2\_A20)

Si bien la actividad tenía como objetivo lograr que los estudiantes adoptaran perspectivas históricas en relación con los ‘escuadrones de la muerte’, las narrativas no muestran ninguna diferencia entre los primeros meses del llamado "terror caliente" y la institucionalización de este terror durante el otoño e invierno de 1936.

Sin embargo, en el siguiente texto digital la información se interpreta correctamente, teniendo en cuenta la posición adoptada por el personaje histórico. El tuit aborda el contenido con mucho respeto, empatizando con las víctimas del franquismo. En la frase “la memoria no es sinónimo de resentimiento, ni el olvido de reconciliación”, se condensa el pensamiento crítico y transformador de la realidad en la que se vive.

En memoria de Rosaura Gil Martín, militante socialista de Burgos que fue cruelmente asesinado por los fascistas el 20 de octubre de 1936. Se sospecha que su cuerpo fue arrojado a las fosas comunes de Estepar. A pesar del interés ejemplar y legítimo de su hija Anastasia, su cuerpo aún no ha sido encontrado. La memoria no es sinónimo de resentimiento, ni el olvido de la reconciliación. En memoria suya y de todas las víctimas de la represión franquista (G2\_S17).

En el tweet, G2\_S17 desarrolla dos aspectos fundamentales de la empatía histórica. Por un lado, la dimensión afectiva, donde podríamos destacar la imaginación, la compasión o la apertura de miras. Por otro lado, la dimensión cognitiva, considerando abordar el contenido desde diferentes perspectivas, distinguiendo evidencias sobre el pasado o discerniendo entre diferentes conductas o creencias pasadas y presentes. En consecuencia, el estudiante no sólo comprende la información sobre el tema, sino que logra relacionar esa información histórica con su presente político y social.

Una minoría de tuits incorpora la categoría de género en su análisis social. Estos discursos hacen una correcta interpretación del constructo de género en el contexto de la explicación histórica, e incluso proponen su deconstrucción asumiendo el carácter cultural de la categoría. Como se puede observar en el siguiente tuit (G2\_E2), en la afirmación ‘somos manipulados’, el discente expresa su desacuerdo con la jerarquización social basada en el género y acusa al

sistema patriarcal de influir en nuestra capacidad de hacer lecturas críticas del conocimiento histórico.

Los roles de género nos encasillan en un pensamiento preconcebido basado en nuestro sexo, nos manipulan, crean mujeres sumisas y moderadas, y hombres dominantes y extremos. Aunque es complicado, es necesario difuminar el límite que nos divide para encontrarnos con nosotros mismos y avanzar en el conocimiento de este conflicto bélico desde una perspectiva no hegemónica y no androcéntrica (G2\_E2).

En la categoría de conciencia social destaca la forma en que se legitima la llegada del nuevo régimen. De hecho, la Guerra Civil española aparece en los relatos digitales breves como un acontecimiento inevitable, presentado como una guerra estática entre dos bandos antagónicos y no como un golpe de Estado contra el gobierno legítimamente establecido. De manera similar, el adjetivo 'insurgente' se utiliza sólo en tres ocasiones. A pesar de que el uso de este término aumentó a medida que avanzaba la unidad didáctica, en los discursos se suele utilizar en su lugar el término 'bando nacional', asumiendo así las connotaciones político-militares que legitiman el conflicto armado.

Los discursos digitales también mencionan los asesinatos ocurridos en La Rioja y, en concreto, definen el número de muertos o desaparecidos. Este reconocimiento es ciertamente anecdótico en extensión e importancia para otros relatos. Sin embargo, no se especifican los tipos de violencia desatada tanto por los rebeldes como por las milicias republicanas.

Un claro ejemplo de alfabetización crítica en la categoría conciencia social lo podemos encontrar en el tweet escrito por G2\_S26:

Los medios de comunicación siempre han tenido mucho poder y un claro ejemplo local es la influencia de Méndez Pozo, que controla tanto el periódico como las televisiones locales y autonómicas para silenciarlos (G2\_S26).

En este caso, el tuit conecta con la actividad desarrollada en el marco de los medios de comunicación como agentes de socialización y generadores de opinión. El estudiante conecta la visión holística de los medios de comunicación con su propia historia, a través de la vinculación de la actividad dedicada a la

prensa durante la Segunda República con la realidad local de su entorno más inmediato, la ciudad de Burgos. Alude a uno de los oligarcas de la ciudad, el empresario Méndez Pozo, y analiza acertadamente la realidad social que se vive en la ciudad, así como la relación de poder entre los empresarios y los medios de comunicación. También incluye la relación clara entre ambas esferas de poder y la forma en que se relacionan con la sociedad y el entorno local para mantener un equilibrio de poder tácito.

### 5.6. Estudio 6. Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education

Los resultados descriptivos reportan niveles crecientes de satisfacción, tras la intervención docente, en el primer y tercer factor relacionados con la necesidad curricular de tratamiento didáctico de problemas sociales y temas controvertidos, y de abordar la educación para la democracia participativa en el currículo de estudios sociales; visibilizar a personas, grupos/colectivos sociales e identidades plurales (incluidas las identidades de género [segundo bloque de contenidos]); reconocer la naturaleza relativa del conocimiento histórico-social; y redireccionar el conocimiento histórico hacia fines orientados a la transformación social y la educación para el futuro (Tabla 35).

**Tabla 35**

*Estadística descriptiva y pre-post prueba*

|           | <b>Medición 1</b>       | <b>Medición 2</b>       |          |          |          |            |
|-----------|-------------------------|-------------------------|----------|----------|----------|------------|
|           | <i>M(SD)</i>            | <i>M(SD)</i>            | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> | <i>1-β</i> |
| <b>F1</b> | 3.53 (0.25)             | 4.03 (0.34)             | -2.704   | .016     | 0.68     | .91        |
| <b>F4</b> | 3.23 (0.81)             | 3.07 (0.53)             | -0.637   | .533     | -        | -          |
| <b>F5</b> | 2.45 (0.67)             | 2.44 (0.64)             | 0.000    | 1        | -        | -          |
|           | <i>M<sub>e</sub>(R)</i> | <i>M<sub>e</sub>(R)</i> | <i>Z</i> | <i>p</i> | <i>g</i> | <i>1-β</i> |
| <b>F2</b> | 3 (2)                   | 2.66 (1.67)             | -1.216   | .224     | -        | -          |
| <b>F3</b> | 4.50 (1.50)             | 4.60 (1.51)             | -1.633   | .102     | -        | -          |
| <b>F6</b> | 5 (2)                   | 5 (2)                   | .000     | 1        | -        | -          |

Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas en el primer factor. En ellos, la puntuación del pretest ( $M = 3,53$ ,  $SD = 0,25$ ) fue inferior a la puntuación obtenida en la segunda medición (postest). Su tamaño del efecto comprendió un valor medio-grande ( $M = 4,03$ ,  $SD = 0,34$ ) ( $t_{(16)} = -2,704$ ,  $p =$

0,016,  $d = 0,68$ ) y el poder de inferencia ( $1-\beta = 0,91$ ) supera el mínimo requerido (80%), por lo que existe una alta improbabilidad de cometer un error tipo II si se rechaza  $H_0$ .

El resto de los factores experimentan paulatinos y ligeros descensos, tras la intervención, en contenidos vinculados a los procedimientos metodológicos de la investigación, a la construcción del conocimiento histórico, y a la metodología y objetivos de la historia impartida (factores 2, 4 y 5), o se mantienen en valores similares en relación con la percepción del concepto sociocultural de género como categoría de análisis en la enseñanza de las sociedades históricas (factor 6). En este sentido, las representaciones de los futuros docentes tienden a debilitar la percepción del conocimiento histórico como reconstrucción interpretativa del pasado, de su escaso impacto en la historicidad del presente y de su ausencia en la configuración de futuros deseables, y a fortalecer la necesidad de abordar y comprender el método histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. En consecuencia, se puede concluir que la adquisición y desarrollo de habilidades de conciencia histórica en el tratamiento didáctico de narrativas inclusivas, plurales, problemáticas y controvertidas es consistente con la naturaleza misma del conocimiento histórico-social. Sin embargo, las diferencias en los valores descriptivos obtenidos en el postest no son estadísticamente significativas respecto a los obtenidos en la primera medición, previa a la intervención docente. De estos factores, por tanto, no se puede concluir que exista un impacto claro de la acción formativa una vez finalizada.



## 6. DISCUSIÓN

### 6.1. Los niveles de conciencia histórica del profesorado en formación

Aunque los resultados están en la línea de los obtenidos por Ortega-Sánchez y Pagès (2018), donde las visiones tradicionales y ejemplarizantes también predominaron en las narrativas de los docentes en formación en España, los niveles mayoritarios de conciencia histórica ejemplar y crítica en este estudio contrastan con sus niveles de conciencia histórica tradicional y ejemplar, así como los ofrecidos por Gonçalves y Urban (2021) en Brasil sobre una población de docentes en servicio. Este contraste se confirma en la investigación de Carrol y Littlejohn (2021), quienes encontraron que los docentes promovieron activamente la conciencia histórica crítica (87%) en las aulas durante la pandemia en Australia, "descartando metanarrativas tradicionales, nacionalistas y hegemónicas" (p. 11). Sin embargo, una proporción de estudiantes continuó reproduciendo la conciencia histórica tradicional.

Asimismo, en su estudio, Miguel-Revilla y Sánchez (2018b) demostraron que los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en España apenas manejan conciencia histórica genealógica. En consecuencia, planteábamos la necesidad de implementar programas de formación docente en conciencia histórica, como se llevó a cabo en el curso siguiente y se recogen en el estudio 6, tratando de capacitar al profesorado para afrontar situaciones no planificadas sobre temas controvertidos desde posiciones críticas y comprender su propósito para lograr un compromiso con la dimensión política de la educación (Cassar et al., 2021; Santisteban, 2019). Esta necesidad se aprecia en el recurso lingüístico de la mayoría de los futuros docentes a la primera persona del singular, en detrimento de la tercera persona del singular, y para referirse a la construcción de una de las realidades temporales. Esto implica que no se consideran partícipes de su construcción.

Por su parte, la conciencia temporal es un eje esencial para superar narrativas históricas cerradas y construir sociedades abiertas cuando la democracia plena es marginal (4,5%). Estos datos son consistentes con los datos recopilados en este estudio (Wilschut, 2019). Angier (2017) y Barca (2013) concluyen que las poblaciones analizadas construyen narrativas nacionales contemporáneas que son descriptivas y deterministas lineales. Esta evidencia indica que los

estudiantes construyen sus narrativas independientemente de lo que aprenden en el aula. Contrariamente a los hallazgos de estos autores y Cavalcante et al. (2021), Lévesque (2017) y Martins (2019) han argumentado en relación con la construcción de narrativas nacionales, se ha comprobado la existencia de una diversidad de representaciones en el presente estudio. Dependiendo de su género, clase, etnia o identidad, los futuros profesores tendrán diferentes niveles de conciencia histórica y construirán narrativas desde diferentes perspectivas.

Es cierto que las redes sociales han abierto espacios para la libertad de expresión y la democratización, pero, en otras ocasiones, esta libertad ha sido confundida con una supuesta 'libertad de odiar', convirtiendo los espacios virtuales en una trinchera más de la cosmovisión neoliberal posmoderna. Se abre, por tanto, otro espacio donde lo público y lo privado se confunden, vulnerando la privacidad y los derechos humanos en varios niveles (Castano-Pulgarin et al., 2021; Morozov, 2018; Ortega-Sánchez y Pagès, 2018; Santisteban et al., 2020; Srnicek, 2018). Esta realidad es visible en algunos de los discursos analizados, que están mediados por visiones simplistas, ideológicamente sesgadas y llenas de odio.

Las redes sociales y los entornos virtuales interactúan con recuerdos y representaciones del pasado, presente y futuro, perpetuando la idea de vivir en un presente eterno (Birkner y Donk, 2020; Lovink, 2019; Venegas, 2020). En estos entornos existe una construcción diferencial de contenidos en las redes, algunos de los cuales son de particular calidad dependiendo de quién los produce y sus intenciones e intereses (Carpenter et al., 2020). Los mensajes viralizados dependen de la relación algorítmica de los usuarios, aunque estos mensajes pueden estar descontextualizados/distorsionados por el efecto de las 'cámaras de eco' (Matakos et al., 2017). A pesar de que los futuros docentes participantes en esta investigación no citan literalmente la educación en alfabetización mediática y la alfabetización crítica en entornos virtuales, hay, de forma no dominante, relatos donde se demuestra conciencia de parte del problema.

Sin embargo, existen constantes alusiones al uso político y público de la historia y de la educación, lo que demuestra una conciencia de su relevancia. En algunas narrativas, la argumentación se centra en la 'neutralidad', la 'objetividad' y la

‘politización’ de la historia y la educación. Estas narrativas evitan la responsabilidad de los docentes de intervenir en los conflictos y muestran deficiencias en la toma de decisiones en el aula. En esta línea, los resultados de investigación sostienen que los docentes deben ser neutrales y objetivos (Santisteban, 2019).

En este caso, se puede ver cómo se politiza la historia. Creo que es importante conocer el pasado pero desde un punto de vista puramente objetivo. La historia es muy diferente, según quién la cuente (9\_UBu\_2\_cg).

Los conceptos de tercer orden permiten generar narrativas con un nivel de conciencia histórica genealógica y, por tanto, comprender la necesidad de tomar posición ante los conflictos sin negar a los estudiantes la posibilidad de generar sus propias opiniones y posicionarse. Para educar una ciudadanía activa, crítica y participativa es necesario trabajar el concepto de empatía histórica, la multiplicidad de perspectivas o el razonamiento moral. Los profesores deben practicarlo para fomentarlo entre sus alumnos mediante el aprendizaje dialógico (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022).

Nordgren (2016) considera que la sistematización de la conciencia histórica debe entenderse como un conjunto de categorías líquidas de cómo las personas entienden y se relacionan con las categorías temporales. En este sentido, desde la perspectiva del uso de la historia, cualquier demarcación clara entre historia y memoria es artificial. La conciencia histórica no es ni reflexiva ni emocional, sino capaz de ser ambas cosas al mismo tiempo. Esta es la forma básica de psicología cognitiva. Los humanos perciben sólo una pequeña parte de lo que registran los sentidos, que se procesan con diferentes grados de conciencia, y pueden ser a la vez analíticos y generales, educados y prejuiciosos, y combinar hechos con mitos (p. 483).

En nuestra investigación observamos que los estudiantes reproducían principalmente el mito del progreso, independientemente de su nivel de conciencia histórica. Además del mito del progreso, el presentismo y el aceleracionismo también están presentes en la memoria colectiva de los docentes en formación. Estas metanarrativas se imponen de manera

contradictoria en un mundo virtual líquido, donde reina el hipertexto con narrativas individualizadas (Martins, 2019).

## **6.2. Análisis de las investigaciones de los temas controvertidos**

### **6.2.1. El Holocausto, las guerras y los genocidios en la educación histórica**

Estamos de acuerdo con Pettigrew (2017) en que no hay ninguna razón intrínseca por la cual los enfoques educativos cívico-sociales o morales de la educación sobre el Holocausto necesariamente deban resultar en una distorsión del pasado, a menos que se defina un posicionamiento claro en el enfoque histórico-disciplinario. De hecho, “aprender la historia del Holocausto y extraer lecciones morales [así como cívicas, sociológicas, políticas y/o filosóficas] para hoy son mutuamente excluyentes”. La historia es la historia de la experiencia y el comportamiento humanos y, al estudiar la historia en profundidad, es posible que aún aprendamos más sobre nosotros mismos” (Salmons, 2003, p. 142).

Aunque el Holocausto a menudo se mantiene como contenido asociado con la Segunda Guerra Mundial, investigaciones recientes (Katz, 2022) muestran la necesidad y oportunidad de definirlo más explícitamente en el contexto de la educación para la ciudadanía democrática. En esta línea, durante el Holocaust Education in Today's World, encuentro científico organizado por el Holocaust Center North y celebrado el 9 de marzo de 2023, Andy Pearce, profesor de educación histórica en el Center for Holocaust Education, afirmó que, a pesar de la representación de este fenómeno en diferentes materias de los planes de estudios británicos, sigue siendo una prioridad en las aulas de Historia. El potencial de su transversalidad residiría, por tanto, en los peligros de independizar este contenido como un “fenómeno único en la historia”, circunstancia equivalente a su falta de comparabilidad contextual o relación histórica. Además, los planes de estudio no parecen estipular los objetivos específicos, el tiempo necesario para la enseñanza y la evaluación del aprendizaje sobre la educación sobre el Holocausto, y esto puede extenderse a otros planes de estudios europeos.

Ante pasados traumáticos polarizados y mediatizados, como la Guerra Civil española y la dictadura franquista, afirmamos, al igual que Martínez-Rodríguez et al. (2022), la carencia de formación del profesorado en temas controvertidos

y la reproducción de narrativas de mitos transicionales y tardo franquistas en los textos escolares (Ibáñez y Centeno-Alonso, 2021) movilizan estrategias esquivas, como la 'objetividad/neutralidad' y la 'equidistancia igualadora' en sucesos traumáticos y violentos, en lugar de promocionar el respeto a los derechos humanos.

### **6.2.2. Los videojuegos como reproductores de las identidades de sexo-género en los 'videojuegos de historia mediática'**

Las atribuciones femeninas corresponden a un tipo de mujer joven/adulta, blanca, de clase media y heterosexual, representado con un cuerpo normativo, vestido de manera estandarizada, un rostro iconográfico amigable y una voz armónica. Sus principales roles narrativos y sociales asumen papeles de ayudantes de personajes masculinos, mayoritariamente de naturalizada activo-androcéntrica en la construcción de la vida social y cultural del relato. Esta descripción de los patrones de representación analizados refuerza la teoría de que los personajes femeninos en los videojuegos reproducen y perpetúan los roles de género tradicionales (Amores, 2018; Chapman et al., 2017; Cross, 2022; Curiel, 2018; Pérez, 2018). Pese a la pretensión de los desarrolladores de crear juegos históricos realistas, los resultados arrojan más evidencias sobre una visión androcéntrica, patriarcal y heteronormativa, infrarrepresentando las diversidades de género, y adaptándolas a los patrones sociológicos y antropológicos de la cultura y la estética europeas (Banker, 2020; Bondioli et al. 2018; Burgess y Jones, 2022; Chirchiano y Tusseli (2016); Fernández-Ruiz, 2021; García, 2018; González, 2018; Hammar, 2016; Jones y Osborne, 2020; Scarassati, 2019; Sequeiros y Puente, 2020; Trivi, 2018; Waszkiewicz, 2021). En ese sentido, los personajes femeninos que, en el sistema actancial, se ajustan a su consideración de 'objeto' y a roles sociales víctima-pasivos son mayoritariamente coincidentes. Se las representa, en efecto, como mujeres jóvenes/adultas sexualizadas, objeto del deseo sexual de personajes varones, o que deben ser salvadas o ayudadas por ellos. Estas evidencias concuerdan con las investigaciones de Amores (2018), Cantón (2021), Chirchiano y Tusseli (2016), Curiel (2018), González (2018), López-Fernández et al. (2019), Muñoz y Segovia (2019), Rankin y Han (2019), Pérez (2018) y Waszkiewicz (2021).

Personajes históricos femeninos, como Mary Read o Sofía Sartor, adquieren relevancia en las tramas, pero siempre de forma subordinada a los personajes masculinos. Una muestra de esta circunstancia es Mary Read, quien adopta la decisión de travestirse, asumiendo la identidad de James Kidd, para ejecutar roles tradicionalmente asignados al género masculino. Las atribuciones de género más próximas a los estereotipos hegemónicos femeninos aparecen en escenas en las que debe seducir a un personaje masculino, o cuando se la acusa y injusticia por practicar la piratería.

Las mujeres ancianas y niñas son inusuales en las narrativas audiovisuales analizadas. Las ancianas amerindias poseen roles respetables -ancianas venerables-, pero con necesidad del auxilio masculino en determinadas situaciones. La única representación infantil de los videojuegos analizados se mantiene, por su parte, en el anonimato, oculta durante la narrativa, a pesar de su central relevancia en el relato como centro de las preocupaciones del personaje masculino.

Aunque la recurrencia de personajes femeninos sexualizados es relativamente minoritaria, es significativa en las narrativas desarrolladas. Los cuerpos normativos que, sin llegar a presentarse sexualizados, podrían ofrecer atributos sexualizados, como en los casos de Lucy o Sofía Sartor. En el registro audiovisual de mujeres sexualizadas ubicamos personificaciones como Lucrecia Borgia, Cristina Vespuccio, la Hermana Teodora o Anne Bonny. Igualmente, se identifican dos mujeres con cuerpos y vestimentas sexualizados en este registro, con el papel de personajes ejerciendo la prostitución y muy representadas en los videojuegos analizados. Existen concurrencias descriptivas en todos los personajes sexualizados, como su representación iconográfica racial blanca y, en consecuencia, la manifestación de un canon estético hegemónico, la asunción de roles víctima-pasivos, la recepción de violencia física, psicológica o sexual ejercida por varones, y paradójica salvación también por varones. Esta evidencia concurre con lo afirmado por Amores (2018), Bondioli et al. (2019), Cross et al. (2022), Curiel (2018), López-Fernández et al. (2019) y Pérez (2018) sobre la perpetuación y reproducción de la violencia sexual, los estereotipos de género y la cultura de la violación en el mainstream audiovisual. Este registro audiovisual apunta hacia una aparente mayor predisposición de los varones al

acoso sexual (Burnay et al., 2021) y a una menor empatía con las mujeres que sufren este tipo de violencia (Gabbiadini et al., 2016). No obstante, como apunta Cross et al. (2021) no parece identificarse una correlación directa entre ‘violencia sexual’ y ‘contenido estereotipado’.

Los resultados del estudio 3 son coherentes con los obtenidos por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023) (el estudio 4) sobre el mantenimiento/reforzamiento de los estereotipos de género y las sobrerrepresentaciones de las orientaciones sexuales heteronormativas, las clases sociales medias-altas, los personajes jóvenes y los cuerpos normativos, y la homogeneización étnica. Sin embargo, se observan transformaciones en una menor sexualización y erotización de los personajes femeninos (Gilbert, 2017, Joly-Lavoie, 2017), aumentando el número de veces en las que un personaje femenino asume el papel de sujeto en la acción, solo asumido por Evie Frye. Igualmente, se identifica un incremento del número de mujeres con roles no androcéntricos y, por tanto, de su relevancia en la trama y en la ocupación de papeles protagonistas, aún supeditados a figuras masculinas. Las mujeres sujeto con roles no androcéntrico pertenecen a clases medias-altas y, habitualmente, adoptan papeles tradicionalmente masculinos para destacar su importancia en las tramas. Finalmente, aunque es destacable la inclusión de una persona transgénero, Ned Wynert, continúa infrarrepresentándose al colectivo LGTBQ+, y a las diversidades de género y afectivo-sexuales.

De acuerdo con Bondioli et al. (2019), Champion (2020), Cantón (2021), Chapman et al. (2017), García (2018), Hammar (2016), Sequeiros y Puente (2020); Venegas (2020, 2022); Waszkiewicz (2021), los videojuegos construyen realidades temporales pasadas, presentes y/o futuras. Los ‘videojuegos de historia’, pero también los ‘videojuegos históricos’ son productos audiovisuales que reproducen una estética y una cultura hegemónica (Banker, 2020; Tompkins y Martins, 2022; Venegas, 2018a, 2018b, 2020, 2022). Asimismo, el discurso está comprometido ideológicamente, razón por la que sobrerrepresenta a las clases medias y altas, y se asignan roles femeninos pasivos, secundarios-auxiliares y/o victimizados, que no se ajustan a las realidades históricas que representan. En esta línea, Gonçalves (2022) argumenta que los anacronismos pueden comprometer los resultados de la investigación histórica, principalmente

cuando se presentan a audiencias de masas (Venegas 2018a, 2018b). Igualmente, Banker (2020), Burgess y Jones (2022), García (2018), González (2018), Politopoulos et al. (2019), Vandewalle et al. (2022) y Waszkiewicz (2021) informan de una infrarrepresentación racial, de orientaciones e identidades sexuales y de clases sociales, junto a las propias del género femenino, manifiesta en los resultados arrojados en nuestra investigación. Desde esta perspectiva, se evidencia que la saga Assassin's Creed pertenece a los 'videojuegos de historia-mediática' teorizados por Venegas (2022), y caracterizados por

“La inexistencia de una reflexión sobre el pasado como consecuencia de la selección y el uso de las fuentes, el proceso de producción e intención de la obra, las mecánicas empleadas para diseñar la relación entre el jugador, y el espacio e imágenes virtuales e interactivas elaboradas para la reconstrucción visual del momento escogido (p. 127)”.

Tanto en los 'videojuegos de historia-mediática' como en los 'videojuegos de historia-problema' (Venegas, 2022) existe la posibilidad de trabajar alternativas para problematizar los relatos históricos hegemónicos, normativos y eurocéntricos, de forma particularmente sencilla, por su orientación didáctica, en los segundos (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021). En este sentido, se podría favorecer el análisis y la autorreflexión sobre las 'licencias creativas' y los 'anacronismos conscientes' no sólo en cuestiones estéticas y artísticas, sino sobre los estereotipos de género y/u otras problemáticas históricas, con el fin de desarrollar el pensamiento y conciencia histórica (Banker, 2020; Burgess y Jones, 202; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

### **6.3. Las actuaciones docentes**

#### ***6.3.1. La literacidad crítica en entornos virtuales en adolescentes/adultos jóvenes***

Los resultados obtenidos informan la permanencia educativa de una concepción historiográfica tradicional, basada en la reproducción técnica del conflicto, en la

ausencia de habilidades para la explicación e interpretación de la historicidad de la contemporaneidad, y en la negación de la temporalidad y multiplicidad de las narrativas sociales posmodernas (Bauman, 2003). Esto se encuentra en consonancia con lo concluido por Ibáñez y Centeno-Alonso (2021) ante la movilización de la reproducción de mitos tardo-franquistas y transicionales en los manuales escolares, y conectado con la ausencia de formación del profesorado en la enseñanza de pasados traumáticos polarizados y mediatizados (Martínez-Rodríguez et al., 2022). Las narrativas históricas (re)producidas en estas condiciones fortalecen las relaciones de poder actuales, y la consolidación del enfoque positivista, androcéntrico y del determinismo histórico.

Hoy, y especialmente desde el surgimiento de los partidos de extrema derecha, el resurgimiento del discurso de odio en la esfera pública es un hecho (Giroux, 2022). Estas narrativas se difunden en espacios sociales para llegar a la generación joven y se (re)producen fácilmente en las redes sociales. En contraste con los usos políticos de la historia, el objetivo de la educación histórica debe ser promover la justicia social y la educación para una ciudadanía crítica, democrática, activa y participativa (Anguera et al., 2018). Desde esta perspectiva, Giroux (1990) afirma que el aprendizaje debe basarse en la indagación, en la comprensión de que el conocimiento es naturalmente problemático. En este sentido, existe amplia evidencia de que la aplicación de los principios teóricos de la pedagogía crítica ayuda a profesores y estudiantes a actuar como ‘intelectuales transformadores’.

Muchos estudios abogan por una exposición prolongada y/o sobreexposición de los nativos digitales a las herramientas digitales y los entornos virtuales (Álvarez et al., 2019). Durante la última década, las redes sociales se han consolidado como agentes de socialización y constructoras de identidades personales y sociales (Cantor-Silva et al., 2018). En este sentido, creemos necesario implementar las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (González y Vélez, 2017), visibilizar su potencial educativo y promover el uso responsable de las tecnologías (Cabo y García, 2017). Asimismo, es necesario trabajar las competencias, destrezas y habilidades propias del análisis crítico del discurso en la enseñanza de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas,

y dotar a los estudiantes de las herramientas y recursos para afrontar el combate y la deconstrucción del discurso del odio (Marolla-Gajardo et al. 2023).

### ***6.3.2. La formación de profesorado trabajando temas controvertidos a través del filtro interpretativo de la conciencia histórica***

En línea con las conclusiones de los estudios de Balbé, González y Ortega-Sánchez (2021), Ortuño y Alvé (2021) los resultados obtenidos aportan información relevante sobre la viabilidad e idoneidad de la intervención docente implementada para trabajar problemas sociales y temas controvertidos, y visibilizar personas e identidades en la formación docente. El impacto del programa informa el desarrollo de habilidades de conciencia histórica, a través del tratamiento didáctico de narrativas inclusivas, plurales, problemáticas y controvertidas, y la capacidad de los profesores en formación para interpretar y relacionar temas controvertidos.

En consonancia con los resultados de esta investigación, la introducción de cambios metodológicos y estrategias didácticas innovadoras basadas en el tratamiento específico de temas controvertidos para el desarrollo de la memoria y la conciencia histórica (Ibagón-Martín y Miralles, 2021) ya ha reportado evidencia de efectividad para aumentar el interés de los futuros docentes en el estudio de la historia y su influencia en la adquisición de habilidades sociales y ciudadanas (Castrillo et al., 2023; Gillate et al., 2023). Asimismo, la evaluación de este tipo de propuestas curriculares ha arrojado avances relevantes en la identificación de problemas, el aprendizaje de habilidades ciudadanas y el desarrollo de habilidades argumentativas, entre otras, en estudiantes de educación obligatoria (Pineda-Alfonso, 2015; Salinas y Oller, 2017).

Según Tribukait (2021), se puede afirmar que los contenidos curriculares prevalecen sobre la enseñanza de conceptos de tercer orden, que permiten a los docentes explicar, relacionar e interpretar temas controvertidos. A pesar de las resistencias y reticencias de los docentes a trabajar con este tipo de conceptos, los resultados de este estudio confirman que su inclusión en la enseñanza de la historia permite a los futuros docentes desarrollar habilidades cívicas y ciudadanas (Santisteban, 2019; Santisteban, 2022), adquirir habilidades de pensamiento histórico (Köber, 2021), y fomentar el pensamiento crítico de una ciudadanía democrática, plural e inclusiva con capacidad de generar y

transformar narrativas sociohistóricas Ortega-Sánchez et al. (2021). Sin embargo, los docentes en formación no parecen estar explícitamente comprometidos con la dimensión temporal futura inherente a los contenidos abordados (educación para el futuro).

De manera similar, se sigue identificando la reticencia inicial a incluir grupos invisibles en la historia que se enseña. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Ortega-Sánchez et al. (2021), quienes sugieren una mayor atención a la recepción y tratamiento educativo de temas controvertidos en el campo específico de la diversidad de género y la identidad afectivo-sexual.



## 7. CONCLUSIONES

### 7.1. Los niveles de conciencia histórica

Sakki y Pirttila-Backman, (2019) concluyeron que los docentes de diez países europeos creen que es una prioridad educar y mejorar el pensamiento crítico y la conciencia histórica. A diferencia de las soluciones de inteligencia artificial propuestas por Matakos et al. (2017), creemos que las soluciones humanistas propugnadas por Fronza (2020), Matos (2017), Santos (2021) y Zanzanian (2019) son más efectivas. A pesar de los límites didácticos de la conciencia histórica ya señalados por Körber (2015), o los debates epistemológicos sobre la conciencia histórica y los conceptos de tercer orden (Alvén, 2021; Clark y Grever, 2018; Grever y Adriaansen, 2019; Miguel-Revilla y Sánchez -Agustí, 2018a; Nordgren, 2019; Rösen, 2004), creemos oportuno señalar las razones para utilizar la historia propuestas por Nordgren (2016) y Ortega-Sánchez y Pagès (2020): entender el mundo, construir identidades diversas e intervenir/transformar el mundo.

Los conceptos históricos de tercer orden (conciencia histórica, cultura histórica y uso de la historia según Alvén, 2021), especialmente la conciencia histórica, permiten comprender la historicidad del mundo y la construcción de identidades para problematizarlas y deconstruir las realidades existentes. Conectando con la idea de aprendizaje dialógico en la pedagogía crítica, podemos intervenir en el presente y participar en la construcción de futuros posibles. Como demuestran las investigaciones de Carrol y Littlejohn (2021), Santos (2021), Miguel-Revilla y Sánchez (2018b), Pagès, 2019 y Seixas y Morton, (2013), existen perspectivas innovadoras que nos permiten trabajar la conciencia histórica en la educación. Sin embargo, se necesita voluntad política para adaptar el currículo y la formación del profesorado con un enfoque diferente para enseñar a aprender conceptos de tercer orden, además de poner en valor la educación en cuestiones éticas y morales. En vista de los resultados de esta investigación, ambas parecen necesarias en el contexto educativo español.

Para aprehender una cultura histórica (Nordgren, 2016) y, en este caso, trabajar temas controvertidos en las redes sociales, se deben considerar los principios teóricos del pensamiento crítico presentados por Santos (2021) y su tratamiento didáctico controlado (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022; Santisteban, 2017, 2019).

Esto permite utilizar conceptos históricos de tercer orden como filtros interpretativos (Alvén, 2021; Zanazanian, 2019) para adquirir habilidades de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). La inclusión curricular de este tipo de contenidos favorecería el trabajo en niveles de conciencia histórica para analizar, evaluar y afrontar temas controvertidos en el aula y en las redes sociales (Ortega-Sánchez y Barba, 2021). De esta manera, se corrobora la importancia de formar docentes de todas las áreas temáticas, y en particular de Ciencias Sociales, para abordar estos problemas. En este proceso formativo, los conceptos de tercer orden constituyen la piedra angular del proyecto (Körber, 2015; Nordgren, 2019; Sakki y Pirttila-Backman, 2019), permitiendo perspectiva y conciencia para comprender la historicidad de la realidad social en entornos virtuales, aprehender su comportamiento y empatizar con sus usuarios (Bauman et al., 2021). Conectar los aspectos cognitivos con los emocionales de la conciencia histórica permitiría educar en el pensamiento histórico holístico, atendiendo a enfoques epistemológicos básicos y principios éticos y morales orientadas a la educación del futuro (Fronza, 2020; Gibson et al., 2022; Löfström et al., 2021; Ortega-Sánchez y Pagès, 2018; Silfver y Myrmy, 2022).

En las narrativas analizadas, los docentes mostraron una actitud crítica y cierta capacidad para abordar temas controvertidos en el aula. Trabajar la conciencia histórica en entornos virtuales podría permitir a los educadores centrarse en el pensamiento histórico y múltiples perspectivas al incorporar controversias sociales en el aula. Sin embargo, hay poca investigación sobre cómo los entornos virtuales influyen en la conciencia histórica y otras categorías de análisis social en la educación en ciencias sociales (Miguel-Revilla, 2019).

La expresión de diferentes niveles de conciencia histórica por tema sugiere la necesidad de una formación continua de los docentes sobre temas controvertidos. Para ello, primero, los sujetos deben adaptarse al contexto para abordar y problematizar las memorias colectivas, oficiales y excluidas, ya que las cuestiones morales requieren empatía histórica; y segundo, manejar temas controvertidos transversales que afectan y desafían a toda la humanidad, como la crisis climática, las guerras, la globalización, el uso de la tecnología y los derechos humanos, entre otros. Trabajar con cuestiones morales y éticas cercanas a casa, apelar a la empatía por su comunidad imaginada y participar

en su cultura histórica inmediata podría permitir abordar consideraciones estructurales o globales desde esta perspectiva.

## **7.2. Temas controvertidos**

### ***7.2.1. Los videojuegos y sus implicaciones socioeducativas en la enseñanza de la historia***

Podemos afirmar que la saga Assassin's Creed (2007) es un producto audiovisual de masas, posiblemente consumido por una mayoritaria audiencia masculina normativa (Fernández-Vara, 2014 y López Fernández et al. 2019). Su diseño no responde a necesidades educativas específicas, sino a una lógica de mercado mediante la creación de productos 'edaimónicos', entretenidos y adictivos (Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2020), pese a la incorporación de historiadores en el proceso creativo (Banker, 2020). Sin negar sus posibles usos didácticos, descritos por Cantón (2021), Champion (2020), Vicent y Platas (2018), Joly-Lavoie (2017), López y Jerez (2015), entendemos que existen otras propuestas vídeo-lúdicas más interesantes y con mayor valor formativo en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales que la analizada (Venegas, 2022). Esta saga se posiciona en el mercado audiovisual, sin embargo, como un recurso hiperrealista e histórico, presentado como una oportunidad de inmersión en el pasado. En este sentido, atendiendo a los márgenes temporales de producción del corpus estudiado (2007-2015), creemos necesario continuar con su análisis.

Consideramos, como ya han hecho otros autores (Daneels et al., 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023; Venegas, 2022), que la implementación de la saga Assassin's Creed en el aula es complicada por sus características y limitaciones (dinámica individual del videojuego, edad recomendada superior a los 17 años, violencia sistemática, elevados costes económicos, etc.), pero es ineludible su popularidad entre el alumnado y, por tanto, didácticamente estimable (AEVI, 2021; Gilbert, 2019; Venegas, 2020; 2022).

El videojuego se convierte en una de las primeras representaciones del pasado al que acceden los y las estudiantes, experimentando el pasado como un bien de consumo hiperrealista e individualizado. Con independencia de las

intenciones de sus creadores, el medio recurre a los 'retrolugares' en lugar de a las fuentes e investigaciones historiográficas, provocando que los jugadores generen narrativas propias basadas en la memoria estética, en vez de en un conocimiento histórico científico. Su tratamiento y análisis educativo habría de valorarse, en consecuencia, con mayor especificidad y atención, en el conjunto de preocupaciones docentes e investigadoras de la didáctica de la Historia.

### **7.2.2. Holocausto y genocidios**

Según los resultados obtenidos en la investigación, la formación inicial y permanente del profesorado es uno de los ejes explicativos de la inclusión curricular del Holocausto y los derechos humanos como contenidos específicos de la educación para la ciudadanía democrática.

Por su parte, la revisión sistemática sobre la enseñanza del Holocausto en Hispanoamérica, (Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023) concluyen que

“la observación y la reflexión son dominantes en la formulación general de los objetivos de los registros seleccionados, en coherencia con su naturaleza cualitativa y enfoque descriptivo/exploratorio dominante. Estos objetivos se relacionan con el debate y la aproximación a la enseñanza del Holocausto. También se formulan objetivos asociados con la presentación y recopilación de materiales y propuestas didácticas aplicables al aula, y el análisis de materiales cinematográficos, literarios, fotográficos y aplicaciones móviles.

La educación para una ciudadanía democrática y en Derechos Humanos queda relegada a una intención didáctica. De esta forma, las publicaciones seleccionadas no reportan mejoras generales de la práctica educativa, los contenidos o el currículo. En este sentido, 8 de los 18 registros (44.44%) no ofrecen resultados específicos, y 6 consisten en propuestas didácticas no llevadas a la práctica, por lo que no incluyen la estructura de una aportación científica. Asimismo, el impacto y la visibilidad de las investigaciones es escaso. Esto puede deberse a varios factores: Insuficiente interés investigador en el Holocausto en el ámbito hispanoamericano; Presentación del Holocausto como una consecuencia más de la Segunda Guerra Mundial en el caso curricular español;

Limitaciones curriculares para implementar la historia comparada y la multiperspectiva en temas sociales controvertidos; Insuficiente compromiso ético y moral del profesorado o carencias formativas para su tratamiento didáctico (Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023); Coyuntura sociopolítica de blanqueamiento del nazismo y derechización del sentido común; Problemáticas con la memoria histórica; Representaciones sociales del alumnado sobre el fenómeno del Holocausto.

La inclusión del Holocausto en los currículos chileno y argentino permiten vincular este contenido con traumas y temas controvertidos nacionales, como las dictaduras, los genocidios de poblaciones originarias, las guerras en las que se han visto inmersas, el terrorismo de Estado y la construcción de las sociedades civiles sobre las que se asientan sus democracias. Esto no ocurre, o al menos no se significa en los registros, en el caso español.

Los registros tienden a centrar su interés en el tratamiento pedagógico y didáctico de los contenidos mediante las nuevas tecnologías (aplicaciones), la literatura o el medio audiovisual para abordar la enseñanza del Holocausto. En esta línea, parece que IA (Inteligencia Artificial) representará un papel relevante en estas narrativas transmediales, donde los temas controvertidos podrían tratarse, redefinirse y redimensionarse ampliamente, de forma similar a las ya conocidas apps museísticas.

Especialmente interesantes son los resultados del análisis de González (2016) sobre los libros de texto en España, en los que se constata que el Holocausto continúa entendiéndose como una consecuencia más de la Segunda Guerra Mundial. Sus conclusiones pueden completarse con las obtenidas por López (2020) sobre la influencia de las narrativas audiovisuales y literarias en las representaciones del alumnado acerca del Holocausto, y con la mirada eurocéntrica identificada en la presente revisión sistemática. En esta línea, de acuerdo con López (2020), los y las estudiantes conocen el Holocausto mediante la reificación de los espacios de memoria colectiva, modificados por narrativas hegemónicas y reproducidos en medios audiovisuales como retro-lugares comunes

(Venegas, 2020, 2022, 2023). Esta circunstancia influye en la concepción del alumnado sobre la Historia y promueve la subjetivación de las memorias. No obstante, la investigación de Ruiz-Guerrero y Molina-Puche (2020) sobre el Holocausto en la literatura infantil abre la interesante posibilidad de abordar este tema controvertido a través de otras perspectivas, como las propias de la simbolización.”

### **7.3. Conclusiones de las intervenciones**

#### **7.3.1. *Literacidad crítica***

Incorporar el género y la empatía histórica como categorías de análisis en la enseñanza de la historia permitiría avanzar hacia una conciencia social más inclusiva, comprometida y democrática. Incluir estas categorías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la problematización curricular de contenidos histórico-sociales o el tratamiento de temas controvertidos, favorecería el desarrollo de competencias cívicas y sociales y de alfabetización crítica. En consecuencia, es necesario hacer un mayor esfuerzo en la transposición didáctica de contenidos vinculados a temas controvertidos, para evitar la generación de discursos de odio y promover la construcción de contra narrativas que reparen y reinterpreten las narrativas hegemónicas, con el fin de (re)incorporar a la memoria colectiva democrática elementos que, hasta hoy, han sido olvidados (Izquierdo, 2019b; Marolla-Gajardo, 2023).

Frente al aprendizaje memorístico, basado en la tradicional metodología expositiva-reproductiva, y en la permanencia de los contenidos curriculares aún apegados a enfoques positivistas (Ortega-Sánchez y Olmos, 2019), surge la necesidad de diseñar, implementar y evaluar estrategias orientadas al aprendizaje activo y al fomento de enfoques sociocríticos. en la construcción del conocimiento histórico escolar parece evidente. Esta redirección de la educación histórica permitiría a los estudiantes generar sus propias narrativas de manera crítica, desarrollar y adquirir habilidades sociales, y comprender y adoptar las múltiples perspectivas en la interpretación de su realidad social.

### **7.3.2. Conciencia histórica**

La conciencia histórica como 'filtro interpretativo' (Zanazanian, 2019) o 'brújula temporal' (Lévesque, 2017) es una estrategia interesante en la formación docente para abordar temas controvertidos, permitiendo la posibilidad de evitar sorpresas y abordarlas adecuadamente cuando surgen espontáneamente en el aula o se plantean deliberadamente en el aula sobre la base del desarrollo curricular (Cassar et al., 2021; Pérez-Rodríguez et al., 2022). En todos estos temas, el género y su diversidad, los conflictos o la violencia simbólica y física son cuestiones inherentes a toda sociedad histórica, por lo que deben ser visibles y abordados intencionalmente en la enseñanza de las ciencias sociales desde modelos y perspectivas interdisciplinarias integradas (Ortega-Sánchez, 2022; Miralles e Ibagón-Martín, 2022; Ibáñez-Etxeberria et al., 2022; Santisteban, 2022). En este sentido, para evitar la 'imparcialidad excluyente', la 'neutralidad excluyente' o la 'neutralidad imparcial', creemos aconsejable adoptar la postura de la 'imparcialidad comprometida', operacionalizando el pensamiento histórico y la multiperspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **7.4. Los temas controvertidos a través de la conciencia histórica y los niveles de literacidad**

A partir de las investigaciones que conforman esta tesis doctoral, constatamos que los temas controvertidos pueden (y deben) ser implementados en la didáctica de las Ciencias Sociales en las etapas educativas medias y superiores españolas. La conciencia histórica puede permitir interpretar las narrativas históricas y aumentar los niveles de literacidad en el alumnado tanto en entornos analógicos como virtuales, ya que la cultura histórica impregna todos los aspectos de nuestras vidas.

Consideramos la socialización en los medios digitales un tema controvertido en sí mismo, lugar donde se producen y reproducen otros temas controvertidos como los tratados en esta tesis doctoral, entre otros, con características propias e implicaciones sociales y educativas. En lo referente a los usos públicos de la historia en el medio audiovisual, aportamos una perspectiva estética. La perspectiva estética abordó los roles femeninos en producciones audiovisuales, pudiendo concluir que hay una transformación en ciernes de las diversidades de género y de las identidades afectivo-sexuales, aunque parecen responder más

a intereses económicos que a un compromiso real con la transformación y el cambio social. El alumnado parece consumir acríticamente las narrativas pretendidamente históricas de los videojuegos, generando narrativas subjetivas en base a las creencias propias y a narrativas hegemónicas reproducidas en la memoria mediática de los 'retrolugares' a los que recurren los videojuegos (Venegas, 2020, 2022).

Chapman (2023) considera la existencia de dos formas de enseñar las narrativas históricas; por un lado, la basada en las evidencias y en el pensamiento histórico y, por otro lado, la basada en la interpretación de las narrativas preexistentes, con el objetivo de permitir al alumnado deconstruir las narrativas históricas a partir del cómo y por qué se han construido esas representaciones y para qué han sido empleadas cultural y socialmente. No obstante, las estrategias constructoras y reproductoras han sido tradicionalmente las más recurrentes en la educación histórica. En este sentido, Chapman entiende, como en nuestra investigación, que la socialización implica estar expuesto a multitud de narrativas (en la escuela, la literatura, el cine, los videojuegos), capaces de enmascarar o silenciar pasados complejos, y de moldear las interpretaciones y representaciones de los jóvenes. Argumentamos que el trabajo realizado en la presente tesis puede ser interesante para desarrollar una competencia narrativa, central en la educación democrática.

Observamos que es una constante la convergencia hacia el tratamiento de una conciencia moral, tanto en lo referente a la conciencia histórica como en los temas controvertidos. Además, el respeto por los derechos humanos, la alteridad y la diversidad también son recurrentes en estas investigaciones. De esta forma, creemos necesario seguir incidiendo en una educación para la ciudadanía democrática que promueva y respete los derechos humanos, tal y como se argumenta en las investigaciones integradas en la presente tesis.

## **7.5. Limitaciones**

En relación con las limitaciones de la investigación 1, en primer lugar, se debe considerar que las categorías analíticas de Rüsen no son dicotómicos y excluyentes, sino que mantienen relaciones fluidas entre ellos. De hecho, los niveles de conciencia se superponen unos a otros, presentando características diversas en algunas de las narrativas devueltas. Su análisis permite tener una

instantánea fija, en un momento y lugar concreto, de temas concretos, lo que limita la incorporación de todos los temas controvertidos y socialmente vivos. Por otro lado, existen importantes diferencias y contradicciones entre las tradiciones que estudian la conciencia histórica, por lo que los resultados deben valorarse con cautela.

En segundo lugar, siguiendo a autores como Lovink (2019), Morozov (2018) y Srnicek (2018), las redes sociales responden a intereses comerciales de las multinacionales a las que pertenecen, circunstancia que dificulta la valoración de la alfabetización crítica y la alfabetización mediática en sus operaciones.

En tercer lugar, el muestreo intencional no probabilístico aplicado resultó en un juicio selectivo y accesibilidad de los investigadores al grupo que participa en este estudio. En este sentido, sería conveniente aplicar el instrumento de recolección y análisis de datos en otros contextos de educación superior, tanto nacionales como internacionales.

En lo referente a las limitaciones del estudio 2 incluyen la utilización de una muestra no probabilística por conveniencia, lo que podría generar limitaciones en la generalización de los hallazgos a una población más amplia de profesores de secundaria españoles. Además, la recopilación de datos a través de cuestionarios autoadministrados podría introducir sesgos de autopercepción y autodeclaración, limitando la comprensión completa de los factores que influyen en la inclusión de la educación sobre el Holocausto y los Derechos Humanos en el currículo.

En cuanto a las principales limitaciones en los estudios 3 y 4 se localizan en la muestra. Para evitar un enorme volumen de registros, se han seleccionado un número limitado de videojuegos, todos ellos de una única saga. Además, hubiese sido interesante enriquecer esta investigación con otra sobre las representaciones y concepciones de jugadores sobre estos videojuegos. Sin embargo, no tuvimos la opción de acceder a esta población.

Las limitaciones del estudio 5 se ubican en el reducido tamaño de la muestra y la utilización de un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que afecta la representatividad de los resultados y la validez externa. La ausencia de un grupo de control limita la comparación y la evaluación efectiva de la metodología

empleada. Además, la subjetividad en el análisis cualitativo, la posible influencia del sesgo del investigador al participar en las prácticas docentes y la concentración en un periodo académico específico también comprometen la robustez y la generalización de los hallazgos, señalando áreas críticas para futuras investigaciones que puedan abordar estas deficiencias metodológicas.

Las principales limitaciones del estudio 6 residen en el diseño de investigación seleccionado. El diseño cuasiexperimental sin un grupo de control limita las justificaciones inferenciales causales para la efectividad o el impacto de la intervención docente. Dado que no se puede asegurar que los cambios observados no sean atribuibles a otras intervenciones o factores no controlados, la ausencia de un grupo de control debe considerarse como una razón para una menor validez interna de los resultados.

Asimismo, también en el ámbito de la validez interna, no se pudo controlar la ausencia ocasional de los estudiantes en algunas de las actividades programadas en la intervención para reducir su posible efecto en los resultados (mortalidad experimental). De manera similar, eventos específicos, independientes del plan de innovación docente, que pudieron haber ocurrido y afectar a los profesores en formación antes y después del tratamiento (historia), no pudieron explicarse ni analizarse como un factor potencial alterno en los efectos del programa.

En un balance de las limitaciones de la presente tesis hemos sido conscientes de las deficiencias y las posibilidades de mejora en el proceso de investigación. En cuanto a la utilización del instrumento de Rösen, reconocemos la naturaleza compleja y poliédrica de los niveles de conciencia histórica. La diversidad de instrumentos de recolección empleados por otros/as autores/as convierte el análisis comparativo en un proceso sesgado a nivel conceptual que no invalida, sin embargo, el interés de nuestra investigación.

Dominan las investigaciones con una muestra intencional, dadas las características y las posibilidades de las investigaciones llevadas a cabo. También debemos considerar que, debido a las condiciones, tiempos y naturaleza de la investigación, no hemos tenido la posibilidad de triangular cualitativamente los resultados mediante el empleo de otros instrumentos de recolección de datos como las entrevistas.

## **7.6. Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación**

Continúa siendo necesario un mapeo de los niveles de conciencia histórica tanto del profesorado en activo y en formación. En esta línea, sería también interesante tratar de generar un consenso en torno a la definición de conciencia histórica dentro del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y establecer un instrumento de medida validado y extrapolable a diversos contextos educativos. También creemos pertinente continuar investigando la relación entre los niveles de conciencia histórica y el tratamiento de temas controvertidos. Como hemos constatado en el estudio 1, manejamos diferentes niveles de conciencia histórica al tratar temas controvertidos distintos.

Se necesitan más instrumentos de recolección de datos con suficiente evidencia empírica de validez y confiabilidad para asegurar la precisión del análisis del desarrollo y la comprensión histórica de este fenómeno entre los estudiantes (Chapman y Hale, 2017).

La irrupción de las Inteligencias Artificiales (IA) supone un nuevo tema controvertido en la educación histórica. Sería oportuno continuar analizando los usos públicos de la historia, la manipulación y falsificación histórica que estas tecnologías llevan a cabo y las implicaciones socioeducativas, además de sus potencialidades, desafíos y problemáticas para la historia enseñada. Desde este punto de vista, sería interesante continuar analizando las competencias en conciencia histórica para abordar, como ya se ha hecho en la presente tesis, su manejo en las redes sociales y videojuegos.

Igualmente, sería adecuado ampliar el análisis del concepto constructivo de género binario en los 'videojuegos de historia' a otras diversidades de género e identidades sexo-afectivas representadas, y analizar sus implicaciones educativas, en particular, las percepciones y las representaciones del alumnado y del profesorado sobre la historia mediática, ahondando en su literacidad histórica.

Moreno-Vera, Gómez-Carrasco y Monteagudo- Fernández (2023, p. 23), siguiendo a Carretero (2019), plantearon algunos de los desafíos a los que debe enfrentarse la educación histórica en el futuro, los cuales han sido abordados en la presente tesis y que compartimos con estos autores:

a) La creación de un modelo integrado de pensamiento y conciencia histórica que incluya un sentido dialógico y con multiperspectiva; b) La incorporación de temas sociales relevantes (...), como la migración (Moreno-Vera & Leguizamo, 2022), la globalización, la igualdad de género, los derechos, el racismo, los valores democráticos o el cambio climático; c) El uso de herramientas críticas que permitan a estudiantes y ciudadanos establecer relaciones significativas entre el pasado y el presente, superando visiones esencialistas y simplistas del pasado.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEVI (2022). *La industria del videojuego en España en 2021*. Asociación Española del Videojuego
- Álvarez, E., Heredia, H., Romero, M.F. (2019). La Generación Z en las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios*, 40(20), 1-13. Recuperado de <https://rodin.uca.es/handle/10498/21358>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's Box? -Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <http://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Amores, M. (2018). Sobre la necesidad de un libro de videojuegos con perspectiva de género. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 11-38). AnaitGames
- Angier, K. (2017). In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans' knowledge and understanding of 'their' national histories. *London Review of Education*, 15(2), 155-173. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.2.03>
- Anguera, C., González-Monfort, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Sant, E. y Santisteban, A. (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En E. López, C.R. García, M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 403-412). Universidad de Valladolid – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Badia, A., Barberá, E. (2005). 'Hacia el aula virtual'. Actividades de enseñanza y aprendizaje en red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36. Recuperado de <https://cutt.ly/YyZydd2>
- Ballbé, M., González, G., Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 14(2), e910. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.910>

- Banker (2020). Black egyptians and white greeks?: Historical speculation and racecraft in the video game Assassin's Creed: Origins. *Humanities*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/h9040145>
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío y Asociados, la historia*, 1(17), 16-26. <http://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4170>
- Bauman, S., Perry, V.M., y Wachs, S. (2021). The rising threat of cyberhate for young people around the globe. En M. F. Wright, y L. B. Schiamberg (Eds.), *Child and Adolescent Online Risk Exposure* (pp. 149-175). Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-817499-9.00008-9>
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. (p. 232). Fondo de Cultura Económica
- Berberich, C. y Booker, T. (2022). 'Taking pupil and student Holocaust teaching into the community': A case study jointly conducted by the University of Portsmouth and Mayville High School, southsea. *Holocaust Studies*, 1–16 <https://doi.org/10.1080/17504902.2022.2058729>
- Bernal, L. y Pérez, F.A. (2023). Conciencia Histórica y Proceso de Enseñanza Aprendizaje de La Historia. Una Revisión Necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85–113, <http://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>
- Bernal, L., y Pérez, F.A. (2022). Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1689. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1689>
- Bijsterveld, A. (2022). National identity in historical video games: An analysis of how Civiltation V represents the past. *Nations and Nationalism*, 1-15. <https://doi.org/10.1111/nana.12845>
- Birkner, T., y Donk, A. (2020). Collective memory and social media: Fostering a new historical consciousness in the digital age? *Memory studies*, 13(4), 367–383. <http://doi.org/10.1177/1750698017750012>
- Bondioli, N., Texeira-Bastos, M. y Carneiro, L.C. (2019). History, design and archaeology: The reception of Julius Caesar and the representation of

- gender and agency in Assassin's Creed Origins. *In die Skriflig*, 53(2), 2-12. <https://doi.org/10.4102/ids.v53i2.2431>
- Burgess, J. y Jones, C. (2022). Exploring player understandings of historical accuracy and historical authenticity in video games. *Games and culture*, 17(5), 816-835. <https://doi.org/10.1177/15554120211061853>
- Burnay, J., Bushman, B.J. y Laroi, F. (2021). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Agressive Behavior*, 45(2), 214-223. <https://doi-org.ubu-es.idm.oclc.org/10.1002/ab.21811>
- Cabo, A. y García, A. (2017). El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión. Ayuntamiento de Barcelona
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1995). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu Editores
- Cantón A.P. (2021). Entre arte, historia y hombres: la representación de la mujer en la industria de los videojuegos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 30-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21940>
- Cantor-Silva, M.I., Pérez-Suarez, E. y Carrillo-Sierra, S.M. (2018). Redes sociales e identidad social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 6, 70-77
- Cárdenas, M., Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Carpenter, J.P., Morrison, S.A, Craft, M., y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-149. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carroll, K., y Littlejohn, K. (2021). Re-thinking historical consciousness in a pandemic: From commemoration to contestability. *The Curriculum Journal*, 1-16. <http://doi.org/10.1002/curj.143>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

- Cassar, C., Oosterheert, I., y Paulien C. M. (2021). The classroom in turmoil: teachers perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and teaching*, 656-671. <http://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Castano-Pulgarin, S. A., Suarez-Betancur, N., Vega, L.M., y Lopez, H. M. (2021). Internet, social media and online hate speech. Systematic review. *Aggression and violent behavior*, 58, 101608. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101608>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 101-120. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>
- Cavalcante, M. D. Leite, D.B., y Pinheiro, E. D. (2021). A interpretação de texto e a consciência histórica no ensino-aprendizagem da história. *Revista contemporânea de educação*, 16(35), 52-72. <http://doi.org/10.20500/rce.v16i35.28579>
- Champion, E. (2020). Culturally significant presence in single-player computer games. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3414831>
- Chapman, A. (2023). Historical Interpretation: Deconstructing Represented Pasts. En J.R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández, Gómez-Carrasco, C.J. (eds.). *Teaching history to face the world today: Socially-Conscious Approaches, Activity Proposals and Historical Thinking Competencies*, (pp. 121-143). Peter Lang Publishing.
- Chapman, A. y Hale, R. (2017). Understanding what young people know: Methodological and theoretical challenges in researching young people's knowledge and understanding of the Holocaust. *Holocaust Studies*. 2017, 23(3): 289–313. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296067>
- Chapman, A., Foka, A. y Westin, J. (2017). Introduction: what is historical game studies? *Rethinking History*, 21(3), 358-371. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>

- Chen, Y., Sherren, K., Smit, M., y Lee, K. Y. (2021). Using social media images as data in social science research. *New Media y Society*. <http://doi.org/10.1177/14614448211038761>
- Chirchiano, E. y Tuselli, A. (2016). Che genere di videogame? Le rappresentazioni di genere nell'universo videoludico. *H-ermes. Journal of Communication*, 7, 295-320. <http://doi.org/10.1285/i22840753n7p295>
- Clark, A., y Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. En S. A. Metzger, y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177–201). John Willey y Sons. <http://doi.org/10.1002/9781119100812.ch7>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th edition). SAGE
- Cox, C., Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., y Peña Fredes, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 60(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.3>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE
- Cross, L., Jaye, L.K., Savostijanovs, J., McLatchie, N. Johnston, M., Johnston, M., Whiteman, L. Mooney, R. y Atherton, G. (2022). Gendered violence and sexualized representations in video games: (Lack of) effects on gender-related attitudes. *New Media y Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/14614448221075736>
- Curiel, A. (2018). La mujer como actante. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 113-136). AnaitGames
- Daneels, R., Malliet, S., Geerts, L. Denayer, N., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2021). Assassins, Gods, and Androids: How narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences. *Media and Communication*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3205>

- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (eds) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE (p. 784)
- Díez-Bedmar, M.C. (2022). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <http://doi.org/10.3389/educ.2022.842580>
- Díez-Bedmar, M.C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una ciudadanía democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 6-19. <http://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Edling, S., Löfström, J. Agudo, B., y Ammert, N. (2021). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education-a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19. <http://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Escribano, C. y Pagès, J. (2019). Representaciones sociales de futuros docentes de Historia sobre el tiempo y la conciencia histórica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 17, 17-36.
- Feliu, M., Hernández-Cardona, F.X. (2013). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, (p. 179). Grao
- Fernández-Ruiz, M. (2021). Más allá de la adaptación. Assassin's Creed y los mundos transmediales. *Trasvases entre la literatura y el cine*, 3, 103-116. <https://doi.org/10.24310/Trasvasestlc.vi3.12337>
- Fernández-Vara, C. (2014). La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 93-108. <https://bit.ly/3piZ2RG>
- Fleiss, J. L., Levin, B., y Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3ª ed.). Wiley y Sons
- Flenegård, O. (2022). Creating a youth ambassador: A critical study of a Swedish project on teaching and learning about the Holocaust. *Holocaust Studies*, 1–24. <http://doi.org/10.1080/17504902.2022.2136385>

- Fronza, M. (2020). Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. *Metis-Historia e Cultura*, 19(38), 81-97. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9989>
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C. y Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist vídeo games, identification with game characters, masculine beliefs, y empathy for female violence victims. *PLoS ONE*, 11(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>
- García, R. (2018). Videojuegos y subalternidad, una introducción. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 304-334
- Gibson, L., Milligan, A., & Peck, C. (2022). Addressing the elephant in the room: Ethics as an organising concept in history education. *Historical Encounters*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>
- Gilbert, L. (2017). “The Past is Your Playground”: The Challenges and Possibilities of Assassin’s Creed: Syndicate for Social Education. *Theory y Research in Social Education*, 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>
- Gilbert, L. (2019) “Assassin’s Creed reminds us that history is human experience”: Students’ senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory y Research in Social Education*, 47(1), 108-137. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, (p. 290). Paidós

- Giroux, H.A. (2022). The Nazification of American Society and the challenge for educators. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 45(3), 217–232. <http://doi.org/10.1080/10714413.2022.2139982>
- Gómez-Carrasco, C.J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57, 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Gonçalves, B. (2022). Os sentidos do anacronismo. *História Da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 285–314. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1829>
- Gonçalves, N.G., y Urban, A.C. (2021). Teaching practice in history in times of pandemic: perceptions of students. *Educação em Revista*, 36. <http://doi.org/10.1590/0102-469832626>
- González, C. y Vélez, F.J. (2017). 'Proyecto #ArteMedieval'. Actividad de aprendizaje en Twitter: Estudio de caso de Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. García-Moris, R. Martínez, C.R. García (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, (pp. 817-822). Universidad de Córdoba – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- González, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: Un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 360-388.
- González, M. (2016). Las dificultades de enseñar el pasado en las aulas: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España. En S. González, I. Pérez y A. M. Gómez (Eds.), *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte* (pp. 127-154). FahrenHouse.
- Grever, M., y Adriaansen, R.J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies* 51(6), 814-830. <http://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>

- Gross, M.H. (2017). No longer estranged: Learning to teach the Holocaust in Poland. *Holocaust Studies*, 24(2), 131–149. <http://doi.org/10.1080/17504902.2017.1380922>
- Hammar, E. L. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in digital game *Assassin's Creed: Freedom Cry*. *Rethinking History*, 21(3). <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Ibagón-Martín, N.J. y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y Educación Histórica. En C. Gómez, P. Miralles y X.M. Souto (eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática*, (pp. 123-137). Octaedro
- Ibáñez, S. y Alonso-Centeno, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonés. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 69-102. <http://doi.org/10.6018/pantarei.453351>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Albas, L., Gaskue, S. y Vicent, N. (2022). Education and Controversial Topics in Post-conflict Societies: The Coexistence and Memory Project in Contemporary Teacher Training in the Basque Country. En D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. *Integrated Science* (pp. 81-98). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_7](http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_7)
- Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez, (ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). Editorial UOC
- Izquierdo, A. (2019a). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>

- Izquierdo, A. (2019b). Una investigación acerca del discurso de odio y la construcción de contrarrelatos del odio. En M.J. Hortas, A. Días, N. de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (pp. 412-420). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed: synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-469. <https://doi.org/10.7202/1044475ar>
- Jones, P.I. y Osborne, T. (2020). Analysing virtual landscapes using postmemory. *Social y Cultural Geography*, 21(2), 186-206. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474378>
- Katz, M. (2022). 'Can I Alter the Statement?' – Considering Holocaust Education as a Catalyst for Civic Education in Jewish Day Schools. *Journal of Jewish Education*, 88(3), 231-253. <https://doi.org/10.1080/15244113.2022.2084476>
- Kempner, J. (2022). Classroom culture and cultures in the classroom: Engagement with Holocaust education in diverse schools. *Holocaust Studies*, 1–22. <http://doi.org/10.1080/17504902.2022.2058730>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill
- Kirkland C. (2022). 'Where do I sit?' transitioning from classroom teacher to educational researcher to explore students' ideas about the Holocaust. *Holocaust Studies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17504902.2022.2058725>
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies -and beyond? Some conceptual development within German history didactics. PeDOCS. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 1-57. Recuperado de <https://bit.ly/3MiLOy6>
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. SAGE
- Kuckartz, U. (2019). *Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach*. En G. Kaiser, N. Presmeg (eds), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 181-197). Springer
- Kunka, B.A. (2020). Twitter in higher education: increasing student engagement. *Educational Media International*.  
<https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1848508>
- Landis J.R., y Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- León, O., y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. McGraw-Hill
- Lévesque, S. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation an identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>
- Lévesque, S. y Zanazanian, P. (2015). Developing Historical Consciousness and a Community of History Practitioners: A Survey of Prospective History Teachers across Canada. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 389–412. <http://doi.org/10.7202/1036438ar>
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S., y Agudo, B. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 239-252. <http://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>
- López, A. y Jerez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233191>
- López, G. (2020). La enseñanza del Holocausto: una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre los conflictos sociales actuales. *CLÍO. History and History teaching*, 46, 30-40. [http://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2020465300](http://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465300)

- López, M. y Felices, M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las ciencias sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9–30. <http://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- López-Fernández, F.J., Mezquita, L. Griffiths, M. D. y Ortet, G., Ibáñez, M.I. (2021). El papel de la personalidad en el juego problemático y en las preferencias de género de videojuegos en adolescentes. *Adicciones*, 33(3), 263-272. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1370>
- López-Fernández, O., Williams, A.J., Griffiths, M.D. y Kuss, D.J. (2019). Female gaming, gaming addiction and the role of women within gaming culture: a narrative literature review. *Front. Psychiatry*, 10(454), <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00454>
- López-Orozco, C.F., López-Caudana, E.O. y Ponce, P. A. (2022). systematic mapping literature review of education around sexual and gender diversities. *Frontiers in Sociology*, 7, 946683. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.946683>
- Lovink, G. (2019). Tristes por diseño. Las redes sociales como ideología. Consonni
- Mann, H. (2022). Public and private memory: Teaching the Holocaust in French classrooms. *Holocaust Studies*, 1–19. <http://doi.org/10.1080/17504902.2022.2058731>
- Marolla-Gajardo, J. (2019). The Absence and Discrimination of Women in the Education of History and Social Sciences Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., Pinochet-Pinochet, S., y Castro-Palacios, G. (2023). Hate speech and the gender perspective: A problem from the teaching of social sciences in school. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 133-144. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.133>
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la

- memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Martins, E. de R. (2019). História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Metodologia da pesquisa em Educação Histórica*, 35(74), 17-33. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.63035>
- Matakos, A., Terzi, E., y Tsaparas, P. (2017). Measuring and moderating opinion polarization in social networks. *Data Min Knowl Disc*, 31, 1480-1505. <http://doi.org/107/s10618-017-0527-9>
- Matos, J. S. (2017). Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire. *REMEA- Revista Electronica do Mestrado em Educação Ambiental*, 212-224. <http://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6902>
- Medina, J. A. (2019). *Uso de las Redes Sociales en el Aprendizaje*. Universidad Casa Grande
- Miguel-Revilla, D. (2019). El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente. Recuperado de <https://bit.ly/3yCa2PS>
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez Agustí, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <http://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. <http://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Miralles P., Ibagón-Martín, N.J. (2022). Historical Thinking and Controversial Issues in Social Studies Education. En D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science* (pp. 65-80). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_6](http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_6)
- Miralles, C., Cardona-Moltó, M.C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones

del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257.  
<http://doi.org/10.5944/educXX1.23899>

Miranda E, Tubay M, Plaza H. Redes sociales y la construcción social del yo en los adolescentes de una institución educativa. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 4, 52-57

Moreno- Vera, J.R., Gómez- Carrasco, C.J. y Monteagudo- Fernández, J. (2023). No future? History Education in the digital and globalization era. En J.R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández, Gómez-Carrasco, C.J. (eds.). *Teaching history to face the world today: Socially-Conscious Approaches, Activity Proposals and Historical Thinking Competencies*, (pp. 15-28). Peter Lang Publishing.

Moreno, A.C. (2022). Tecnonacionalismo. El videojuego como objeto de estudio en las Ciencias Sociales. *Call of History. Videojuego, Memoria y Control*, 1, 33-58. <https://doi.org/10.5565/rev/tdevorado.163>

Morozov, E. (2018). *Capitalismo Big Tech. ¿Welfare o neofeudalismo digital?* Enclave de Libros

Muñoz, J.M. y Segovia B. (2019). ¿Cómo interactúan los adolescentes con los videojuegos? Preferencias y habilidades performativas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 360-382.  
<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1335/18es.html>

Nordgren, K. (2016). How to do things with History: Use of History as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 479-504.  
<http://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>

Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. <http://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>

Ocaña, J.E. y Ruiz, F.J. (2020). El videojuego de temática histórica como arte visual: anacronías conscientes y licencias creativas en la representación de espacios urbanos de la saga Assassin's Creed. *Co-herencia*, 17(33), 41-63. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.2>

- Ortega, J., Esteban, L. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En C. Foronda, I. Castro, A. Rodríguez (eds), *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56). Universidad de Sevilla
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades, retos y perspectivas de investigación en el contexto español. *Temas De Educación*, 25(1). Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1864>
- Ortega-Sánchez, D. (2021). The end-purpose of teaching social sciences and the curricular inclusion of Social Problems. *Social Sciences*, 11(1), 12. <http://doi.org/10.3390/socsci11010012>
- Ortega-Sánchez, D. (2022). Teaching Controversial Issues and Social Problems from an Integrated Perspective. En D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science* (pp. 1-7). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_1](http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_1)
- Ortega-Sánchez, D. (2023a). *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*. Octaedro
- Ortega-Sánchez, D. (2023b). Digital literary readings for the promotion of gender and affective-sexual diversity: Predictors of its didactic recommendation in secondary education. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep462. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13589>
- Ortega-Sánchez, D. y Barba-Alonso, C. (2023). La enseñanza del Holocausto en Hispanoamérica: una revisión sistemática de la literatura (2013-2022). [Manuscrito no publicado]. *Burgos: Grupo de Investigación reconocido en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO)* – Universidad de Burgos
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2019). Historia enseñada y género. Variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario en el alumnado de Educación Secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 45, 83-98. Recuperado de <https://cutt.ly/byAkkjl>

- Ortega-Sánchez, D. y Heras-Sevilla, D. (2020). Design and initial validation of the scales epistemology, methodology and gender in taught history (EMG), and women in history (WH) for the evaluation of gender competence of Social Science Teachers in training. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1831–1841. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080519>
- Ortega-Sánchez, D. y Juez, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jara MA, Santisteban A (eds.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 203-214). Universidad Nacional del Comahue
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS: Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. <http://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2018). Construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes de educación primaria. En E. López, C. R. García, y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para Innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). University of Valladolid – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2019). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 79-86). Tirant Lo Blanch
- Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández, C. R. García, y 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. 943-951). Universidad de Extremadura (AUPDCS)

Ortega-Sánchez, D. y Rodríguez-Lestegás, F. (2017). Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para educación primaria. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 279-318. <http://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17131>

Ortega-Sánchez, D., Ibáñez, J. y Sanz, E. (2017). Critical literacy and 'pedagogy of otherness' in education for global citizenship: A study in initial primary teacher education. *Sylwan.*, 161(11), 176-188

Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Ibáñez, J., de la Cal, E., y de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4055. <http://doi.org/10.3390/ijerph18084055>

Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Ibáñez, J., Sanz, E. y de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate speech, emotions, and gender identities: A study of social narratives on Twitter with trainee teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8): 4055. <http://doi.org/10.3390/ijerph18084055>

Ortega-Sánchez, D., Sanz, E. e Ibáñez, J. (2019). Literacies and the Development of Social, Critical, and Creative Thought in Textbook Activities for Primary Education in Social Sciences and the Spanish Language. *Front. Psychol.*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02572>

Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9. <http://doi.org/10.3390/socsci9020009>

Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J.C. Bel, J.C. Colomer, y N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 1163-1190). Tirant Lo Blanch

- Ortuño, J. y Alvé, F. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei*, 15, 161-184. <https://doi.org/10.6018/pantarei.485481>
- Pagès, J. (2018, May 31): ¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos en la juventud a las escuelas? [What happens in the world, what history do we teach in the youth to the schools?] [video file]. YouTube. <https://cutt.ly/fyZykqu>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19–56. <http://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pantoja, P.T., Loaiza, Y.E. y Posada, R.P. (2014). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(10), 136-157.
- Pérez, M. (2018). Diseño y estética del personaje femenino en videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 89-110). AnaitGames
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2022). The Use of Controversial Issues in Higher Education for Citizenship Learning. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science* (pp. 115-134). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_9](http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_9)
- Pettigrew A. (2017). Why teach or learn about the Holocaust? Teaching aims and student knowledge in English secondary schools. *Holocaust Studies*, 23(3), 263–288. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296069>
- Pettigrew, A. y Karayianni, E. (2019). ‘The Holocaust is a place where...’: The position of Auschwitz and the camp system in English secondary school students’ understandings of the Holocaust. *Holocaust Studies*, 27(1): 60–76. <http://doi.org/10.1080/17504902.2019.1625116>
- Pineda-Alfonso, J.A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de*

*Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.  
<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>

- Plá, S. (2017, November 20). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia. En *Educación en campos. XIV Congreso de Investigación Educativa: COMIE*, San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://bit.ly/3wx8pQD>
- Politopoulos, A., Mol, A.A.A., Boom, K.H.J. y Ariese, C.E. (2019). "History is our playground": Action and authenticity in *Assassin's Creed: Odyssey*. *Advances in Archeological Practice*, 7(3), 317-323. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>
- Popa, N. (2022). Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208. <http://doi.org/10.3102/00346543211052333>
- Rankin, Y. A. y Han, N. (2019). Exploring the plurality of black women's gameplay experiences. En *2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings (CHI 2019), May 4-9, Glasgow, Scotland, UK*. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300369>
- Romero, V. y Gallardo, MA. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual, *REIDOCREA*, 8, 357-366.
- Ruiz-Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto: álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *CLÍO. History and History teaching*, 46, 110-121. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2020465279](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279)
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2017). *Evidencia y significado: una teoría de los estudios históricos*. Berghahn.

- Rüsen, J. (2020). Historical consciousness as a theme of didactic of History. *Metis: Historia e Cultura*, 19(38), 16-22. Recuperado de <https://bit.ly/3wsYnjx>
- Sacchi, A. (2018). Construcción de personajes desde un punto de vista artístico. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 139-162). AnaitGames
- Sakki, I., y Pirttila-Backman, A. M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy culture and society*, 27(1), 65-85. <http://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>
- Salamero, L. y Ezquerro, A. (2012). El debate virtual: su interés como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el EEES. *Docencia y Derecho*, 5. Recuperado de <https://cutt.ly/dyZygna>
- Salinas, J.J y Oller, M. (2017). Debatendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
- Salmons, P. (2003). Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education*, 14(2), 139–149. <https://doi.org/10.1080/14675980304568>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <http://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (2022). Social Sciences Education Based on Social Problems: Traditions and Integrative Tendencies. En D. Ortega-Sánchez (ed.) *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary*

- Teaching. Integrated Science*, (pp.23-34). Springer.  
[http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_3](http://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3)
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter). *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <http://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Santos, L. F. (2021). Thinking critically through controversial issues on digital media: Dispositions and key criteria for content evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100927. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100927>
- Scarassati, B. (2019). História e Memória em Assassin's Creed (2007-2015). *Tempo e Argumento*, 11(27), 304-339. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180311272019304>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education
- Sequeiros, C. y Puente, H. (2020). Democracia, deslegitimación y cambio social: el videojuego como dispositivo de cuestionamiento político. *BATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 121-137. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.540>
- Silfver, M. & Myyry, L. (2022). Integrating historical and moral consciousness in history teaching. *Historical Encounters*, 9(2), 18-29. <https://doi.org/10.52289/hej9.203>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Suárez-Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L.M., García-Cueto, D., Cuesta, M. y Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30, 149-158. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Toledo, M.I, Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275–292. <http://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100016>

- Toledo, M.I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119–133. <http://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Tompkins, J.E. y Martins, N. (2022). Masculine Pleasures as Normalized Practices: Character Design in the Video Game Industry. *Games and Culture*, 17(3), 399–420. <https://doi.org/10.1177/15554120211034760>
- Totten, S., Feinberg, S. y Fernekas, W. (2001). The Significance of Rationale Statements in Developing a Sound Holocaust Education Program. En S. Totten y S. Feinberg (eds.), *Teaching and Studying the Holocaust*. Boston, MA: Allyn and Bacon (pp. 1–23)
- Tribukait, M. (2021). Students’ prejudice as a teaching challenge: How European history educators deal with controversial and sensitive issues in a climate of political polarization. *Theory and Research in Social Education*, 49(4), 540-569. <http://doi.org/10.1080/00933104.2021.1947426>
- Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 41-64). AnaitGames
- Vandewalle, A., Daneels, R., Simons, E. y Malliet, S. (2022). Enjoy my time in the animus: a quantitative survey on perceived realism and enjoyment of historical video games. *Games and Culture*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/15554120221115404>
- Venegas A. (2018b). La problemática de la imagen como forma de transmisión histórica en la cultura digital. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(2), 36-56.
- Venegas, A. (2018a). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de Historiografía*, 28(1), 323-346. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia del videojuego*. Sans Soleil Ediciones

- Venegas, A. (2022). *Pasado Virtual. Historia e imagen en el videojuego. Pigmalion*
- Venegas, A. (2023). *Pantallas de la memoria. Cómo y por qué las imágenes digitales transforman nuestra idea de la historia*. Clave Intelectual
- Vicent, N. y Platas, M. (2018). ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed Origins. *CLIO. History and History teaching*, 44, 41-53. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/04MonVicentPlatas.pdf>
- Waszkiewicz, A. (2021). Non-normative gender performances of fat video game characters. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, 20, 165-180. <https://doi.org/10.2478/ausfm-2021-0020>
- Wilschut, A. (2019). Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849. <http://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652939>
- Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through historia-as-interpretive-filter templates: implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 850-868. <http://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652935>
- Zembylas, M., Loukaidis, L. y Antoniou, P. (2019). Teacher's pedagogical perspectives of the Holocaust in a conflict-affected society: The appropriation of Holocaust education in Greek-Cypriot Secondary Schools. *Holocaust Studies*, 26(3), 329–353. <http://doi.org/10.1080/17504902.2019.1594562>

## **9. ARTÍCULOS ORIGINALES QUE CONFORMAN LA TESIS DOCTORAL**

Estudio 1. The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers (páginas 141 a 159 del documento)

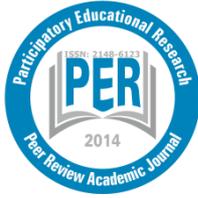
Estudio 2. What predictors explain Holocaust and human rights education in Spain? A study with in-service secondary school teachers (páginas 160 a 168 del documento)

Estudio 3. Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria (páginas 169 a 184 del documento)

Estudio 4. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica (páginas 185 a 200 del documento)

Estudio 5. Building historical narratives about controversial issues on Twitter: an analysis of digital literacy levels in secondary school students (páginaa 201 a 212 del documento)

Estudio 6. Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education (páginas 212 a 223 del documento)



Participatory Educational Research (PER)  
Vol.10(4), pp. 218-236, July 2023  
Available online at <http://www.perjournal.com>  
ISSN: 2148-6123  
<http://dx.doi.org/10.17275/per.23.68.10.4>

Id: 1249886

## The Levels of Historical Awareness and Treatment of Controversial Issues in Digital Environments: A Case Study of Future Spanish Secondary School Teachers

Delfín Ortega-Sánchez\*

*Department of Specific Didactics, Faculty of Education, University of Burgos, Burgos, Spain*  
ORCID: 0000-0002-0988-4821

César Barba-Alonso

*Department of Specific Didactics, Faculty of Education, University of Burgos, Burgos, Spain*  
ORCID: 0000-0001-7993-6765

Bruno Pedro Carcedo de Andrés

*Department of Specific Didactics, Faculty of Education, University of Burgos, Burgos, Spain*  
ORCID: 0000-0003-2422-9208

---

### Article history

#### Received:

11.02.2023

#### Received in revised form:

15.04.2023

#### Accepted:

11.05.2023

### Key words:

historical awareness;  
teacher training;  
controversial issues;  
social narratives;  
virtual environments

The aim of this research is to determine, on the one hand, the levels of historical awareness of future Spanish secondary school teachers ( $n = 61$ ) in social networks and/or virtual environments. On the other hand, it aims to approach the representations of the past-present-future constructed by future teachers in these spaces, and to interpret the relationships between their levels of historical awareness and their interaction with controversial issues based on their own social narratives ( $n = 169$ ). This study follows a qualitative-deductive approach to test the theoretical transferability of Rösen's levels of historical consciousness to the specific context of a Spanish university. The results obtained show mostly exemplary and critical levels of historical awareness, with little variation between the dimensions analysed (global pandemic by COVID-19 and public health; historical memory, national identities, migratory crises, and exclusionary identities; sex-gender identities and exclusionary identities). Consequently, it can be concluded that working on controversial issues generated in virtual environments in teacher training could mean a potential improvement in the acquisition of third-order concepts, such as historical awareness, allowing future teachers to successfully address issues and situations of social life in the classroom in a transversal and transversal way. interdisciplinary way.

---

## Introduction

### *Historical consciousness: a category of analysis of social science education*

Unlike historical memory, with an immediate link to the past and the present, which is related to the imagination and directed towards the past, historical consciousness maintains a

---

\* Correspondency: dosanchez@ubu.es

mediated relationship with the present and the past, is related to cognition, and is oriented towards the future (Pagès, 2019; Plá, 2017; Rüsen, 2007). Its temporal variables (past, present, and future) are in permanent dialogue and open new gaps, questions, and lines of teaching action for social change. Indeed, the representations we of the past in the present determine possible imagined futures. In this way, historical memory allows us to approach the representations of the past; from them, historical consciousness connects them with the future. In this line, Clark and Grever (2018) define historical consciousness as

A temporary state of mind, related to the levels of temporality, reality, and historicity of a human being, is always involved in transforming (sometimes overlapping) mnemonic communities. Therefore, this state of mind changes over time due to aging (a phase in the life cycle), social events or processes, access to media and other public representations, and possible training in schools through historical thinking and reasoning (p. 193).

Following the criteria of historical thinking, Rüsen (2004, 2020) proposes four fundamental types of historical consciousness. Traditional perspectives perpetuate hegemonic and normative practices in a society perceived as immobile, transmitting values, rituals, and traditions uncritically. Exemplary perspectives provide insights into the current context and based on hegemonic cultural values, transmit a moral guide to the future. Critical perspectives analyse the present historically to construct counter-hegemonic narratives by setting ideological boundaries. Finally, genealogical perspectives apply critical frameworks in which the understanding of present and historical reality becomes essential to constructing and deconstructing narratives and contemplating possible futures. All four perspectives blend into people's cognition, are inherent to each person's cultural history, and construct the individual and collective memories in which they operate (Nordgren, 2019; Carrol & Littlejohn, 2021; Miguel-Revilla & Sánchez 2018a, 2018b; Plá, 2017).

Popa (2021) understands that historical awareness predisposes one to engage with history to make sense of human experience, making the historical past one's own. This predisposition manifests itself in three interrelated skills: a) sensitivity to the past, b) understanding the past, and c) presenting oneself in relation to history. Each skill is associated with a particular meaning-making process: experiencing historical temporality, interpreting historical materials, and orienting oneself in practical life through history.

The analysis of the temporal variables 'past', 'present' and 'future' of historical awareness has been increasing its presence in the scientific educational literature in recent decades and, in particular, in the specific field of social sciences didactics (Edling et al., 2021; Ortega-Sánchez & Rodríguez-Lestegás, 2017; Santisteban, 2017; Popa, 2020). A good deal of research has been concerned with the analysis of temporal relations and the didactic transposition of third-order concepts in the teaching of social sciences. This attention has focused on the educational impact of concepts such as historical awareness, literacy, thinking, understanding, culture, reasoning, and cognition (Clark & Grever, 2018; Körber, 2015; Matos, 2017; Nordgren, 2016; Seixas & Morton, 2013).

Despite its potential difficulties (Alvén, 2021; Carrol & Littlejohn, 2021; Martins, 2019), the development of these concepts, presented as categories of analysis in history education, has demonstrated benefits for the understanding of first- and second-order concepts, value education, critical analysis of digital and physical social reality, and the curricular inclusion of controversial social issues.

From this perspective, relational analysis between the construction of collective memories and narratives constructed or interpreted on national identities (Angier, 2017; Barca, 2013; Carrol & Littlejohn, 2021; Cavalcante et al., 2021; Lévesque, 2017; Martins, 2019) proposes the concept of historical consciousness as a central category of analysis. The connection between the past and the present for the explanatory promotion of intercultural identities is proposed as one of the purposes of social science teaching. The construction of these identities is circumscribed in the field of democratic civic values and considers the relevant and conflicting roles of collective memories (family, ethnic, regional, national, and official).

Today, an increasing number of historians and history teachers recognize the importance of addressing issues of moral depth and historical awareness in education (Fronza, 2020). Curricula, as well as historical and counter-historical narratives, are loaded with ethical content. Therefore, moral judgements are present in the classroom, making teacher training indispensable.

Löfström et al. (2021) propose three spaces for ethical education through history teaching: 1) the performance of philosophical-moral reasoning to acquire the ability to reason critically about different interpretations of the past; 2) perspective-taking, through the ability to reconstruct historical contexts from the development of historical empathy; and 3) historical awareness, referring to "the ability to construct meaningful links between the past, the present, and the future" (p. 243).

There are clear overlaps between levels of historical consciousness and moral consciousness (Zanazanian, 2019). This idea also underlies Wilschut's (2019) research on the need to connect historical and democratic consciousness over time in social science education. In this study, he argues for a broad intercultural understanding of historical consciousness that overcomes Western/colonial dichotomous views and reaches out to the intelligibility of time for all people.

In the exploratory work of Sakki and Pirttila-Backman (2019) on the perception of History teachers of this subject in ten European countries, the relevance of the development of historical awareness is affirmed, mainly by French, Italian, and Finnish teachers. Along the same lines, Gonçalves and Urban (2021) highlight the scarce problematization of curricular content and the absence of levels higher than a traditional and exemplary type of historical awareness in future History teachers from Paraná.

Similarly, the research by Ortega-Sánchez and Pagès (2018) on the construction of gender identities in school history in the discourse of future Primary Education teachers shows that didactic positions continue to conform "to traditional and/or exemplary teacher narratives, and assume a general deterministic, stereotypical and reproductive character" (p. 93). These results are in line with those obtained by Miguel-Revilla and Sánchez-Agustí (2018b) regarding the levels of historical awareness of Spanish students in Secondary Education. They noted a lack of attention to the concept of historical awareness in teacher training. Pagès (2019) insists on the need to relate the dialogical temporality of the past-present-future with historical memory as a key category of analysis and on the prioritization of education in the values of critical citizenship and the power of history for social transformation.

However, in Australia, Carrol and Littlejohn (2021) concluded that teachers encourage the practice of critical historical awareness, considering active methodologies and critical work with sources to be essential, through the historical method or the inclusion of ethical and

moral considerations in the classroom, among others. They also highlight the ongoing training of teachers for the didactic improvement of historical awareness and demonstrate, based on these procedures, the possibility of generating spaces for deconstructing hegemonic memories and interpretations.

### **Teaching controversial issues and digital critical literacy**

Teachers are confronted with relevant social issues or controversial topics constructed from socio-historical temporal connections in an unforeseen manner. In this temporal connection, characteristic of historical consciousness, social networks interact with the construction and representation of the past, shaping present realities and projecting future perspectives.

Löfström et al. (2021) argued that teaching controversial topics triggers emotional reactions in students and allows them to work on socially lively and moral issues linked to curricular content, even when they arise unexpectedly in the classroom (Cassar et al., 2021). In this sense, Santisteban (2019) recognizes a positive correlation between the inclusion of controversial topics in the teaching-learning process and the development of students' critical thinking, while Pagès (2019) highlights the relationship between the didactic treatment of controversial topics and the development of historical awareness.

The role of media and social networks in the process of shaping memories has been the subject of study in recent years (Birkner & Donk, 2020). Despite its particular interest in the field of social studies education, it has been little addressed, and both the implications and the socio-educational scope of the curricular inclusion of controversial topics or socially live issues from different digital social spaces in the history and social studies classroom are still unknown. However, despite the potential contributions of social networks to the development of democracies, their role in facilitating discursive polarization (Matakos et al., 2017) and the proliferation of hate speech (Ortega-Sánchez et al., 2021; Bauman et al., 2021; Castano-Pulgarin et al., 2021), and the controversial content of a particularly social and historical nature, has been demonstrated.

Similarly, research interest in images disseminated on social networks has increased in recent years, with the aim of analyzing its educational consequences and understanding the social practices of users (Chen et al., 2021). Interest in media literacy and critical literacy in digital environments has also increased, and its use by educators has multiplied (Carpenter et al., 2020). Santos Meneses (2021) highlights the special relevance of citizen media literacy for the correct reception and critical interpretation of digital information on controversial issues.

Consequently, according to Santisteban et al. (2020), there is a need for teacher training capable of responding to this type of social content and including it in their teaching units. Thus, social science education should promote teacher training to work with controversial issues in the classroom and intentionally develop the concept of historical awareness to plan and respond to its manifestations in the classroom.

In this context, the aim of this research is determine, on the one hand, the levels of historical awareness of future Spanish secondary school teachers in social networks and virtual environments. On the other hand, it aims to approach the representations of the past-present-future constructed by future teachers in these spaces and to interpret the relationships between their levels of historical awareness and their interaction with controversial issues.

## Method

### *Participants*

A total of 61 teachers in initial teacher training (36 women, 59%; 23 men, 37.7%; and 2 non-binary, 3.3%), enrolled in the Master's Degree in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Lifelong Learning and Language Teaching program at a university in northern Spain, agreed to participate in this study. For their selection, a non-probabilistic sampling was carried out, which responded to intentional selection criteria, according to their degree of suitability to the objectives of the study and the accessibility of the research team to the field of study (León & Montero, 1997).

### *Instrument*

The data collection instrument consisted of a dossier designed *ad hoc*, based on the technique applied by Ortega-Sánchez and Pagès (2022) on controversial topics and socially acute questions in history education. Different digital publications with historical content in social networks were reviewed by applying the most common search guidelines (Chen et al., 2021). The selected publications from two of the most popular social networks today (Instagram and Twitter) did not conform to a specific format (videos, images, and/or texts). The search procedure and selection of the recording units were carried out manually using keywords (*hashtags*) in the European and Latin American regional contexts. In this area, priority was given to Spanish content, Spanish or English, and their public nature.

The dossier is divided into two parts. The first included sociodemographic variables, divided into gender, age, origin, and didactic speciality/area of knowledge of origin. The second part of the dossier presented three large dimensions, where students had to generate narratives around 12 digital publications: 10 from the social network Twitter, and 2 from Instagram (Annex. Social Networks). To this end, a limited space of 15 lines was provided for the open writing of texts.

The construction of the data collection instrument was based on independent inter-observer selections of 30 recording units, extracted from the total number of narratives published on two of the most frequently used social media networks at present: Twitter and Instagram. Each selection ( $n = 90$ ) met the discursive inclusion and exclusion criteria listed in Table 1.

**Table 1.** Discursive inclusion and exclusion criteria

| Discursive inclusion  | Discursive exclusion   |
|---|--|
| 1. Presence of emotion as a basis for discursive construction.                                | 1. Limitations of the explanatory capacity and analytical potential of textual, iconographic, and/or audio-visual discourse. |
| 2. Temporal Delimitation (Present day).   | 2. Limitations in textual, visual, and/or audio-visual extensions.   |
| 3. Multidimensional reading of digital discourse.   |  |
| 4. Identification of biases and/or value judgements in the articulation of digital discourse. |  |
| 5. Identification of social and historical conflicts.   |  |

Once the 30 independent recording units were collected, thematic and dimensional inter-observer concurrences were identified. According to the results obtained, Agenda 2030, public health, gender identities, feminism and eco-feminism, and national and exclusionary identities received the highest frequencies of thematic concurrence (Table 2).

**Table 2.** Thematic and dimensional inter-observer concurrences

| Thematic line                                   | D.             | $f_a$ | $f_b$ | $f_c$ | $f_i$ | $N_a$ |
|---|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Agenda 2030 and public health                   | D <sub>1</sub> | 2     | 2     | 2     | 6     | 2     |
| Colonialisms                                    |                | 1     | 1     | 0     | 2     | 1     |
| Historical education                            |                | 0     | 1     | 1     | 2     | 1     |
| Epistemology of History                         |                | 1     | 2     | 1     | 4     | 1     |
| Forms of government                             |                | 2     | 1     | 1     | 4     | 1     |
| Gender identities, feminism and eco-feminism    | D <sub>2</sub> | 2     | 2     | 2     | 6     | 2     |
| National identities and exclusionary identities | D <sub>3</sub> | 3     | 3     | 4     | 10    | 3     |
| Historical memory and migration crises          | D <sub>3</sub> | 2     | 2     | 2     | 6     | 2     |

Note: D. = dimensions; D<sub>1</sub>. = public health and social responsibility; D<sub>2</sub> = gender diversity; D<sub>3</sub> = national identity, exclusionary identity, historical memory migration crises;  $f_a$ - $f_c$ . = frequencies recorded by researchers 1, 2, and 3;  $f_i$  = concurrent inter-observer frequency;  $N_a$  = ordinal degree of concurrence: 1 (low [ $\leq 4$ ]), 2 (medium [ $\geq 5$ ]), and 3 (high [ $\geq 6$ ]).

To obtain empirical evidence of selective, thematic, and dimensional validity, Fleiss' Kappa coefficient (Fleiss et al. 2003) was calculated from the frequencies returned independently by each researcher at medium and high levels ( $f_a$ - $f_c$ ). The results reported an adequate degree of selective agreement and inter-observer thematic coherence, with a moderate strength of agreement ( $K \geq .59$ ,  $p = .01$ ) (Landis & Koch, 1977) (Table 3).

**Table 3.** Fleiss Kappa Coefficient

| K   | ASE  | Z     | p   | 95% CI |      |
|-----|------|-------|-----|--------|------|
|     |      |       |     | LB     | UB   |
| .59 | .226 | 2.590 | .01 | 0.14   | 1.03 |

Note: K = Kappa value; ASE = asymptotic standard error; Z = standardized value. CI = confidence interval; LB = lower bound; UB = upper bound.

**Design and procedure**

The present research is ascribed to the qualitative-deductive approach studies (Kuckartz, 2014). With this approach, the aim was to test the theoretical transferability of Rösen's (2004, 2017) levels of historical consciousness in the specific context of a Spanish university (case study).

The completion of the dossier by future teachers was limited to a maximum of 15 minutes. The activity was carried out in the classroom under the supervision of the head teacher and one of the researchers during the second semester of the 2021/2022 academic year in different subjects of the master's Degree in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Lifelong Learning and Language Teaching. To access the dossier, students were asked to use a QR code, with only an indication of its individual nature and time limitations.

The students were informed of the objectives of the research, guaranteeing anonymity in both the collection and processing of the answers provided. Informed consent was obtained, and



the study objectives were explained in detail, in accordance with the ethical protocols defined by the Declaration of Helsinki. Thus, the confidentiality and anonymity of all participating parties were guaranteed (Creswell, 2014).

### **Data analysis**

Once the data were collected, they were coded and categorized deductively using ATLAS.ti software, based on the different levels of historical awareness proposed by Rösen (2004, 2017) and the interpretative contributions of Miguel-Revilla and Sánchez (2018a) and Plá (2017) (Table 4).

**Table 4.** Types of historical consciousness

|   | Traditional   | Exemplary  | Critique   | Genetics  |
|---|---|--|--|---|
| 1 | Repetition of a compulsory way of life  | They represent general rules of conduct or value systems.                                      | Problematization of current ways of life and value system                                    | Changes in alienated ways of life   |
| 2 | Permanence of a compulsory way of life in time change   | Eternal rules of social life, eternal validity of values                                       | Breaking down historical patterns of meaning to deny its validity                            | Perceiving developments in which life forms change in order to maintain its permanence                                      |
| 3 | Affirmation of the social order given by consensus on valid ways of life                                    | Relating peculiar situations to regularities of what had happened and should happen            | Delimitation of one's own views vis-à-vis pre-established obligations                        | Acceptance of different views within a comprehensive perspective of common social development                               |
| 4 | Internalisation of previously given ways of life by limitation/adoption of roles                            | Relating self-concepts to general rules and principles/legitimation of roles by generalisation | Delineation of one's own views of obligations from outside/role-creation                     | Changes and transformations in self-perception are necessary conditions for permanence and a self-sufficiency/role balance. |
| 4 | Morality is dictated by the established social order; moral validity as unquestioned stability by tradition | Morality is the generality of the obligation in values and value systems.                      | Rupture of moral power of values to deny its validity  | The temporalization of morality and the possibilities of further development become a condition of morality.                |
| 6 | The reason for these values lies in their prior effectiveness, which allows consent on moral issues.        | Argumentation by generalisation, referring to truisms and principles                           | Establish value critiques and ideological critiques as important moral discourse strategies. | Temporal change is a decisive argument in the validity of moral values.   |

Note: 1. Experience of time. 2. Patterns of historical significance. 3. Orientation of outer life. 4. Orientation of inner life. 5. Relationship to moral values. 6. Relationships with moral reasoning. The table shows the four levels of historical consciousness in relation to the different determining factors. Source: Author's elaboration based on Rösen (2004, 2017).

In order to identify each textual response, the recording units were coded using the following alphanumeric code: 1[student number]\_UBu[University of Burgos]\_1[group number]\_ca[questionnaire and letter corresponding to the question in question: a, b, c, d, etc.] (Ortega-Sánchez et al., 2020).

The recording units were transcribed faithfully, as they were uttered. However, in order to



make it easier to read the results of this study, its grammar and linguistic correctness have been revised, maintaining its original content and meaning at all times.

**Results**

This section presents an analysis of the information provided by 61 students who agreed to participate in the research. Table 5 describes the results according to the different levels of historical awareness.

**Table 5.** Levels of historical awareness

|                    | Textual frequencies ( <i>n</i> = 169) |       |
|--------------------|---------------------------------------|-------|
|                    | <i>f</i>                              | %     |
| Traditional level  | 18                                    | 10,65 |
| Exemplary level    | 70                                    | 41,42 |
| Critical level     | 47                                    | 27,81 |
| Genealogical level | 34                                    | 20,12 |

We observed that the level of traditional historical awareness in the trainee teachers' narratives represented 10.65 % of the total. Narratives with exemplary levels are dominant (above 40 %). Discourses with critical and genealogical levels were close, with critical (27.81 %) being slightly higher than genealogical (20.12 %). There are few differences between the three dimensions, although in the pandemic dimension of COVID-19, we find more traditional perspectives than in the other two dimensions.

In general, no coherent connections were found between different digital publications presented in the same dimensions. The trainee teachers mainly commented individually on the publications or focused on one of them. Brief, partial, and descriptive discourses prevail, with a critical attitude towards disinformation, post-truth, and hate speech disseminated through social networks:

The voxians are angry because we are open-minded and sensible people are more and better (34\_UBu\_5\_ch).

I am missing news or tweets about the other side here, are I n't? Or any of those ridiculous things that escape Pablo Echenique, Carmen Calvo, Broncano or Jorge Javier Vázquez every time they open their mouths (20\_UBu\_4\_ch).

This guy is a clown who only talks about nonsense. He spoke of ignorance, contempt, and superiority. I find it funny that he talks about having it easy when he has never done anything in his life (19\_UBu\_4\_cf).

The narratives focus almost exclusively on the present and past, with little importance given to future variables. Similarly, expressions of empathy and respect for differences and diversity of opinions and ideas are common, although an equidistant perspective is common in narratives through the presentation of deterministic discourses. Likewise, narrative criticisms of social networks are frequent, based on a majority awareness of the harmful effects that virtual environments can generate.

These tweets, news items, and images generate rejection because of the manipulated and partisan use of fear. The situations of alarm and terror, in which the media and social networks play a fundamental role, take advantage of different media focuses to take



advantage of particular or partisan interests. Critical thinking is not favoured, but rather the generation of feelings. In this case, the feelings of hatred and xenophobia (10\_UBu\_2\_cf).

Gender is an evolving issue, and social media can help supplement information to users. However, it can also be a dangerous weapon and can create support among people who defend a specific opinion, contrary to the reality of evolution and learning on the subject. There are people who sell sensationalism and opinions, who base their opinions on their own experiences without showing a minimum of empathy for people who have had to go through other situations (50\_UBu\_6\_ch).

From another perspective, there are few gender differences in the levels of historical awareness. Men handle more traditional and critical levels than women do, who use more accounts with exemplary levels. The levels of genealogical historical awareness, are equivalent in both genders, while the non-binary gender, although represented in the sample, is not very representative.

In relation to the academic field from which future teachers come and the age ranges, the differences in the levels of historical awareness are small, which may be attributable to the sample size. In this sense, it can be observed that teachers from the humanities field are more familiar with some concepts, recurrent in their field of knowledge, such as sex-gender, identities (national, gender, etc.) and memories, among others. In the more than 12,000 words collected, few references to keywords such as gender (7), identity (4), migration (0), nationalism (0), historical awareness (0), historical memory (1), public health (0), past (17), future (4), and present (3) have been identified. The future teacher seems to assume the idea that politics is a determined entity alien to his/her life, where there is no room for contingency:

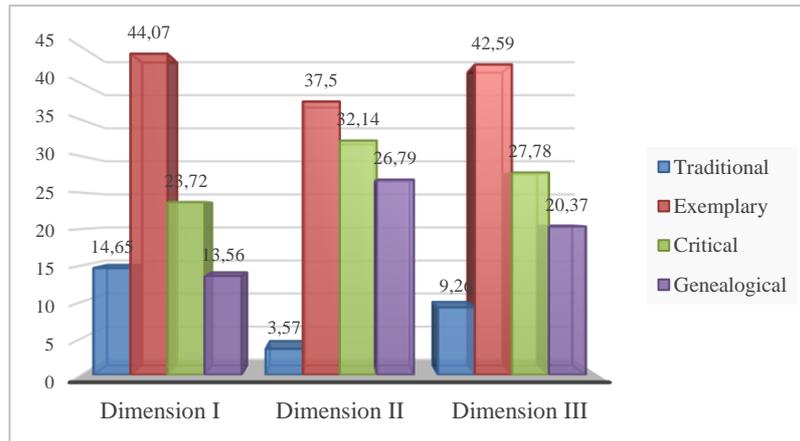
Life is cyclical, and if we do not learn from past mistakes, everything repeats (6\_UBu\_1\_cg).

As long as education remains closely linked to politics, it will unfortunately remain (9\_UBu\_2\_cg).

In the face of determinism, some narratives acquire a critical and genealogical level, pointing to the rise of the extreme right in the West, to the radicalization and ideological polarization of messages, to political tension, or to the media manipulation to which the civilian population is subjected. Despite their low numerical significance, they also return genealogical narratives that do not reproduce this determinism in the face of the myth of progress:

Knowing the past and present does not condition our thoughts; it shapes us [to] develop opinions with our own judgement (54\_UBu\_8\_cg).

The results obtained report inconsistencies in the narratives, contradictory discourses, different levels of historical awareness in the determinants that make up historical awareness, and several levels of historical awareness in each of the narratives, and even in the same narrative, generated by the same student, at the dimensional level (Figure 1).



**Figure 1.** Dimensional levels of historical consciousness.

### ***Dimension I. Global COVID-19 pandemic and public health.***

The first dimension presented the controversial issue of the global COVID-19 pandemic and public health. In this dimension, it is worth noting the reproduction of myths, such as that of equidistance and "business as usual" (56\_UBu\_7\_cf), and the perpetuation of the dominant anti-political discourse. In this way, it partly evades political and social responsibilities. An exemplary historical consciousness prevails, experiencing a continuous present alien to and determined by other social agents. These narratives are critical of politicians and, above all, of the use of the pandemic as a political weapon. It is remarkable that, given the proximity of the event, there are more traditional and critical views in the categories of temporal experience and historical significance than in the analytical categories referring to moral burden, with a tendency towards exemplarity.

### ***Dimension II. Historical memory, national identities, migratory crises, and exclusionary identities.***

The second dimension refers to historical memories, national identities, migratory crises, and exclusionary identities. Many discourses focus on the classic "no to war", a traditional and/or exemplary view of this phenomenon. However, taking a stand against war does not preclude contradictory arguments in defending belligerent positions. They do not present reasoned arguments through critical historical thinking to analyse the causes, development, and consequences of conflicts; although multiple perspectives have been raised on many occasions, they do not seem to have the tools to identify such perspectives.

Despite showing mostly exemplary and critical levels of historical awareness, few narratives focused on a traditional Spanish nationalist past, many of which defended decolonial, anti-imperialist, or nationalist-critical positions:

In these links, I think we see the importance of teaching history and, above all, of teaching history from all points of view. Not always from one country, culture, etc. I think it shows us the importance of seeing the reality of a whole process, from the beginning to the end, in order to understand with a critical spirit any history and, above all, the present day (21\_UBu\_4\_cg).

To study history, we should consider all territories; it does not matter more a war that is closer than another one that is further away, nor by continents, race, colour, etc. Victors always tell history. In wars, people pay, and they start by creating hatred and radicalization (55\_UBu\_8\_cg).

### ***Dimension III. Sex-gender identities and exclusionary identities.***

The third dimension focuses on sex-gender identities and exclusionary identities. A great deal of moral and ethical reasoning was identified in this dimension. For the most part, the will to break down hegemonic gender stereotypes and attributes is expressed. However, this work is once again oriented towards individualism, observing exemplary levels of temporal consciousness, common in liberal thought and individualistic hypertextual narratives:

We have to respect each person as they are or how they feel, and this has to be taught in schools to the little people we are forming. I also think that we live in a world where meddling in others' lives is people's favourite pastime; we should let people be the way they are and focus more on ourselves. (12\_UBu\_3\_ch).

### **Discussion**

Although the results are in line with those obtained by Ortega-Sánchez and Pagès (2018), where traditional and exemplary views also predominated in the narratives of trainee teachers in Spain, the majority levels of exemplary and critical historical awareness in this study contrast with their levels of traditional and exemplary historical awareness as well as those offered by Gonçalves and Urban (2021) in Brazil on a population of in-service teachers. This contrast is confirmed in the research of Carrol and Littlejohn (2021), who found that teachers actively promoted critical historical awareness (87%) in classrooms during the pandemic in Australia, "discarding traditional, nationalist and hegemonic meta-narratives" (p. 11). However, a proportion of students continued to reproduce traditional historical consciousness.

Likewise, in their study, Miguel-Revilla and Sánchez (2018b) showed that students in the fourth year of Compulsory Secondary Education in Spain have hardly any genealogical historical awareness. Consequently, we believe it is necessary to implement teacher training programs in historical awareness, to face unplanned situations on controversial issues from critical positions, and to understand their purpose in order to achieve a commitment to the political dimension of education (Cassar et al., 2021; Santisteban, 2019). This need can be seen in the majority of future teachers' linguistic recourse to the first person singular, to the detriment of the third person singular, and to refer to the construction of one of the temporal realities. This implies that they do not consider themselves to be participants in their construction.

It is true that social networks have opened up spaces for freedom of expression and democratization, but, on other occasions, this freedom has been confused with a supposed 'freedom to hate', turning virtual spaces into yet another trench of the postmodern neoliberal worldview. Another space opens up, therefore, where the public and private are confused, infringing on privacy and human rights at various levels (Castano-Pulgarin et al., 2021; Morozov, 2018; Ortega-Sánchez & Pagès, 2018; Santisteban et al., 2020; Srnicek, 2018). This reality is visible in some of the discourses analysed, which are mediated by simplistic, ideologically biased, and hateful views.

Social networks and virtual environments interact with memories and representations of the past, present and future, perpetuating the idea of living in an eternal present (Birkner & Donk, 2020; Lovink, 2019; Venegas, 2020). In these environments, there is a differential construction of content on networks, some of which are of particular quality depending on



who produces it and their intentions and interests (Carpenter et al., 2020). Viralised messages depend on the algorithmic relationship of users, although these messages may be decontextualised/distorted by the effect of "echo chambers" (Matakos et al., 2017). Despite the fact that the future teachers participating in this research do not literally cite media literacy education and critical literacy in virtual environments, there are, in a non-dominant way, accounts where awareness of part of the problem is demonstrated.

However, there are constant allusions to the political and public use of history and education, demonstrating an awareness of its relevance. In some narratives, argumentation focuses on the "neutrality", "objectivity" and "politicization" of history and education. These narratives avoid teachers' responsibility to intervene in conflicts and show shortcomings in classroom decision-making. Along these lines, the results of this research argue that teachers should be neutral and objective (Santisteban, 2019).

In this case, one can see how history is politicized. I think it is important to know the past but from a purely objective point of view. History is very different, depending on who is telling it (9\_UBu\_2\_cg).

Third-order concepts make it possible to generate narratives with a level of genealogical historical awareness and, therefore, to understand the need to take a position in conflicts without denying students the possibility of generating their own opinions and positioning themselves. To educate active, critical and participatory citizenship, it is necessary to work on the concept of historical empathy, multiple perspectives, or moral reasoning; teachers must practice this in order to encourage it among their students using dialogical learning (Ortega-Sánchez & Pagès, 2022).

Temporal awareness is an essential axis for overcoming closed historical narratives and building open societies when full democracy is marginal (4.5%). These data are consistent with the data collected in this study (Wilschut, 2019). Angier (2017) and Barca (2013) conclude that the analyzed populations construct contemporary national narratives that are descriptive and linear deterministic. This evidence indicates that students construct their narratives independently of what they learn in the classroom. Contrary to the findings of these authors and Cavalcante et al. (2021), Lévesque (2017), and Martins (2019) have argued in relation to the construction of national narratives, the existence of a diversity of representations in the present study has been proven. Depending on their gender, class, ethnicity, or identity, future teachers will have different levels of historical awareness and construct narratives from different perspectives. In our research, we observed that students mainly reproduced the myth of progress, regardless of their level of historical awareness.

Nordgren (2016) considers that the systematization of historical consciousness should be understood as a set of liquid categories of how people understand and relate to temporal categories. In this sense,

From the perspective of the use of history, any clear demarcation between history and memory is artificial. Historical consciousness is neither reflective nor emotional but is capable of being both at the same time. This is the basic form of cognitive psychology. Humans perceive only a small part of what is registered by the senses, which are processed with different degrees of awareness, and can be both analytical and general, educated and prejudiced, and combine facts with myths (p. 483).

In addition to the myth of progress, presentism and accelerationism are also present in trainee teachers' collective memory. These meta-narratives are imposed contradictorily in a liquid virtual world, where hypertext reigns with individualized narratives (Martins, 2019).

## **Conclusions**

Sakki and Pirttila-Backman, (2019) concluded that teachers in ten European countries believe it is a priority to educate and enhance critical thinking and historical awareness. In contrast to the artificial intelligence solutions proposed by Matakos et al. (2017), we believe that the humanistic solutions advocated by Fronza (2020), Matos (2017), Santos Meneses (2021) and Zanazanian (2019) are more effective. Despite the didactic limits of historical consciousness already pointed out by Körber (2015), or the epistemological debates on historical consciousness and third-order concepts (Alvén, 2021; Clark & Grever, 2018; Grever & Adriaansen, 2019; Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018a; Nordgren, 2019; Rösen, 2004), we believe it is appropriate to point out the reasons for using history proposed by Nordgren (2016) and Ortega-Sánchez and Pagès (2020): to understand the world, to construct diverse identities, and to intervene/transform the world.

Third-order historical concepts (historical consciousness, historical culture and the use of history according to Alvén, 2021), especially historical consciousness, allow us to understand the historicity of the world and the construction of identities to problematize them and deconstruct existing realities. Connecting with the idea of dialogical learning in critical pedagogy, we can intervene in the present and participate in the construction of possible futures. As research by Carrol and Littlejohn (2021), Santos Meneses (2021), Miguel-Revilla and Sánchez (2018b), Pagès, 2019, and Seixas and Morton, (2013) demonstrates, there are innovative perspectives that allow us to work on historical consciousness in education. However, political will is needed to adapt the curriculum and teacher training with a different approach to teach how to learn third-order concepts, in addition to placing value on education in ethical and moral issues, both of which seem necessary in the Spanish educational context in view of the results of this research.

To apprehend a historical culture (Nordgren, 2016) and, in this case, to work on controversial issues in social networks, the theoretical principles of critical thinking presented by Santos Meneses (2021) and its controlled didactic treatment should be considered (Ortega-Sánchez & Pagès, 2022; Santisteban, 2017, 2019). This allows the use of third-order historical concepts as interpretative filters (Alvén, 2021; Zanazanian, 2019) to acquire historical thinking skills (Seixas & Morton, 2013). The curricular inclusion of this type of content would favour work on levels of historical awareness to analyse, evaluate, and confront controversial issues in the classroom and in social networks (Ortega-Sánchez and Barba, 2021). In this way, the importance of training teachers in all subject areas, and in particular, Social Sciences teachers, to deal with these problems is corroborated. In this training process, third-order concepts constitute the cornerstone of the project (Körber, 2015; Nordgren, 2019; Sakki & Pirttila-Backman, 2019), enabling perspective and awareness to understand the historicity of social reality in virtual environments, apprehend its behaviour, and to empathize with its users (Bauman et al., 2021). Connecting the cognitive with the emotional aspects of historical awareness would allow education in holistic historical thinking, attending to basic epistemological approaches and ethical and moral principles oriented towards education in the future (Fronza, 2020, Löfström et al., 2021; Ortega-Sánchez & Pagès, 2018).

In the narratives analysed, teachers showed a critical attitude and a certain ability to deal with



controversial issues in the classroom. Working on historical awareness in virtual environments could allow educators to focus on historical thinking and multiple perspectives when incorporating social controversies into the classroom. However, there is little research on how virtual environments influence historical awareness and other categories of social analysis in social science education (Miguel-Revilla, 2019).

The expression of different levels of historical awareness by subject matter suggests the need for continuous teacher training on controversial issues. To do this, first, the subjects should be adapted to the context in order to address and problematize collective, official, and excluded memories, as moral issues require historical empathy; and second, to handle cross-cutting controversial issues that affect and challenge all of humanity, such as the climate crisis, wars, globalization, the use of technology, and human rights, among others. Working with moral and ethical issues close to home, appealing to empathy for their imagined community, and participating in their immediate historical culture could allow structural or global considerations to be addressed from this perspective.

Finally, in relation to the limitations of the present research, first, it must be considered that Rösen's analytical categories are not dichotomous and exclusive but rather maintain fluid relations between them. Indeed, the levels of consciousness are superimposed on one another, presenting diverse features in some of the returned narratives. Its analysis allows for a fixed snapshot, at a specific time and place, of specific themes, which limits the incorporation of all controversial and socially live issues. On the other hand, there are important differences and contradictions between the traditions that study historical consciousness, which is why the results must be assessed with caution.

Second, following authors such as Lovink (2019), Morozov (2018), and Srnicek (2018), social networks respond to the commercial interests of the multinationals to which they belong, a circumstance that hinders the valuation of critical literacy and media literacy in their operations.

Third, the non-probabilistic purposive sampling applied resulted in selective judgement and accessibility of the researchers to the group participating in this study. In this sense, it would be convenient to apply the instrument for data collection and analysis in other higher education contexts, both national and international.

## Acknowledgement

This article has been funded by the project 'Education for the future and hope in democracy. Rethinking social science education in times of change (EpF+ED)' (PID2019-107383RB-100) [Ministry of Science and Innovation, Government of Spain].

## References

- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's Box? -Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado [The Future of the Past]* 12, 245-263. doi: 10.14201/fdp202112245263
- Angier, K. (2017). In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans' knowledge and understanding of 'their' national histories. *London Review of Education*, 15(2), 155-173. doi: 10.18546/LRE.15.2.03

- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal [Historical awareness: past and present from the perspective of young people in Portugal]. *Clío & Asociados, la historia enseñada [Clío & Associates, the story taught]* 1(17), 16-26. doi: 10.14409/cya.v1i17.4170
- Bauman, S., Perry, V.M., & Wachs, S. (2021). The rising threat of cyberhate for young people around the globe. En M. F. Wright, & L. B. Schiamberg (Eds.), *Child and Adolescent Online Risk Exposure* (pp. 149-175). Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-817499-9.00008-9
- Birkner, T., & Donk, A. (2020). Collective memory and social media: Fostering a new historical consciousness in the digital age? *Memory studies*, 13(4), 367–383. doi: 10.1177/1750698017750012
- Carpenter, J.P., Morrison, S.A, Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-149. doi: 10.1016/j.tate.2020.103149
- Carroll, K., & Littlejohn, K. (2021). Re-thinking historical consciousness in a pandemic: From commemoration to contestability. *The Curriculum Journal*, 1-16. doi: 10.1002/curj.143
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Paulien C. M. (2021). The classroom in turmoil: teachers perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and teaching*, 656-671. doi: 10.1080/13540602.2021.1986694
- Castano-Pulgarin, S. A., Suarez-Betancur, N., Vega, L.M., & Lopez, H. M. (2021). Internet, social media and online hate speech. Systematic review. *Aggression and violent behavior*, 58, 101608. doi: 10.1016/j.avb.2021.101608
- Cavalcante, M. D. Leite, D.B., & Pinheiro, E. D. (2021). A interpretação de texto e a consciência histórica no ensino-aprendizagem da história [Text interpretation and historical awareness in the teaching-learning of history]. *Revista contemporânea de educação [Contemporary Education Journal]*, 16(35), 52-72. doi: 10.20500/rce.v16i35.28579
- Chen, Y., Sherren, K., Smit, M., & Lee, K. Y. (2021). Using social media images as data in social science research. *New Media & Society*. doi: 10.1177/14614448211038761
- Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger, & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177–201). John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781119100812.ch7
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London, UK: SAGE.
- Edling, S., Löfström, J. Agudo, B., & Ammert, N. (2021). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education-a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19. doi: 10.1080/00220272.2021.1970817
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey, USA: Wiley & Sons.
- Fronza, M. (2020). Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen [Historical awareness, moral awareness in relation to nature for a humanist didactics of History in Jörn Rüsen]. *Metis-Historia e Cultura [Metis-History and Culture]*, 19(38), 81-97. Retrieved from <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9989>
- Gonçalves, N.G., & Urban, A.C. (2021). Teaching practice in history in times of pandemic: perceptions of students. *Educação em Revista*, 36. doi: 10.1590/0102-469832626

- Grever, M., & Adriaansen, R.J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies* 51(6), 814-830. doi: 10.1080/00220272.2019.1652937
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies -and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *PeDOCS. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*, 1-57. Retrieved from <https://bit.ly/3MiLOy6>
- Kuckartz U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London, UK: SAGE.
- Landis J.R., & Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- León, O., & Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones [Research Design]*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lévesque, S. (2017). History as a ‘GPS’: On the uses of historical narrative for French Canadian students’ life orientation an identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. doi: 10.18546/LRE.15.2.07
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S., & Agudo, B. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 239-252. doi: 10.1007/s40889-020-00116-w
- Lovink, G. (2019). *Tristes por diseño. Las redes sociales como ideología [Sad by design. Social networks as an ideology]*. Bilbao, Spain: Consonni.
- Martins, E. de R. (2019). História, historiografia e pesquisa em educação histórica [History, historiography and research in history education]. *Metodologia da pesquisa em Educação Histórica [Research methodology in History Education]*, 35(74), 17-33. doi: 10.1590/0104-4060.63035
- Matakos, A., Terzi, E., & Tsaparas, P. (2017). Measuring and moderating opinion polarization in social networks. *Data Min Knowl Disc*, 31, 1480-1505. doi: 10.1007/s10618-017-0527-9
- Matos, J. S. (2017). Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire [History teaching and historical learning: dialogues with Paulo Freire]. *REMEA-Revista Electronica do Mestrado em Educação Ambiental [REMEA- Electronic Journal of the Master in Environmental Education]*, 212-224. doi: 10.14295/remea.v0i0.6902
- Miguel-Revilla, D. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente [The development of historical thought through the use of digital learning environments in the teaching of recent history]*. [PhD Thesis, University of Valladolid, Spain]. Retrieved from <https://bit.ly/3yCa2PS>
- Miguel-Revilla, D., & Sánchez Agustí, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo [Models of historical awareness in Secondary Education students: tradition, symbology and contextualization around the remains of Francoism]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia [Panta Rei. Digital Journal of Science and Didactics of History]*, 12(2018), 119-142. doi: 10.6018/pantarei/2018/6
- Miguel-Revilla, D., & Sánchez-Agustí, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica [Historical consciousness and collective memory: analysis frameworks for historical education]. *Revista de Estudios Sociales [Social Studies Journal]*, 65, 113-125. doi: 10.7440/res65.2018.10

- Morozov, E. (2018). *Capitalismo Big Tech. ¿Welfare o neofeudalismo digital? [Big Tech Capitalism. Welfare or digital neofeudalism?]*. Madrid, Spain: Enclave de Libros.
- 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. doi: 10.1080/00933104.2016.1211046
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. doi: 10.1080/00220272.2019.1652938
- Ortega-Sánchez, D., & Barba, C. (2021). Building Historical Narratives about Controversial Issues on Twitter: An Analysis of Digital Literacy Levels in Secondary School Students. In U. Kayapinar (Ed.), *Teacher Education - New Perspectives* (pp. 1-13). IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.95972
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2018). Construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes de educación primaria [Construction of gender identities in the teaching of school history: a study based on the historical narratives of future primary school teachers]. In E. López, C. R. García, & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para Innovar en didáctica de las Ciencias Sociales [Looking for ways to teach: Investigate to Innovate in Social Sciences didactics]* (pp. 89-99). Valladolid, Spain: University of Valladolid – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9. doi: 10.3390/socsci9020009
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria [Teaching controversial issues in Social Sciences: attitudes and practices of Secondary Education teachers]. In J.C. Bel, J.C. Colomer, & N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica [Rethinking the Social Sciences curriculum: educational practices for critical citizenship]* (pp. 1163-1190). Valencia, Spain: Tirant Lo Blanch.
- Ortega-Sánchez, D., & Rodríguez-Lestegás, F. (2017). Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para educación primaria [Teaching of history, cultural identities and Ibero-American consciousness in Spanish textbooks for primary education]. *Historia y Memoria de la Educación [History and Memory of Education]*, 6, 279-318. doi: 10.5944/hme.6.2017.17131
- Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Ibáñez, J., de la Cal, E., & de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4055. doi: 10.3390/ijerph18084055
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro [Teaching history, educating temporality, training for the future]. *El Futuro del Pasado [The Future of the Past]*, 10, 19–56. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.001
- Pagès, J. (2018, May 31): *¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos en la juventud a las escuelas? [What happens in the world, what history do we teach in the youth to the schools?]* [video file]. YouTube. <https://cutt.ly/fyZykqu>
- Plá, S. (2017, November 20). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia [Historical awareness and research in teaching history]. En *Educación en campos disciplinares [Education in disciplinary fields]*. [presentation]. XIV Congreso de Investigación Educativa: COMIE, San Luis Potosí, México. Retrieved from <https://bit.ly/3wx8pQD>



- Popa, N. (2022). Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208. doi: 10.3102/00346543211052333
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (63-85). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2020). Historical consciousness as a theme of didactic of History. *Metis: Historia e Cultura [Metis: History and Culture]*, 19(38), 16-22. Retrieved from <https://bit.ly/3wsYnjx>
- Rüsen, J. (2017). *Evidencia y significado: una teoría de los estudios históricos [Evidence and meaning: a theory of historical studies]*. New York-Oxford: Berghahn.
- Sakki, I., & Pirttila-Backman, A. M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy culture and society*, 27(1), 65-85. doi: 10.1080/14681366.2019.1566166
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años [From historical time to historical consciousness: changes in the teaching and learning of history in the last 25 years]. *Diálogo Andino [Andean Dialogue]*, 53, 87-99. doi: 10.4067/S0719-26812017000200087
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación [The teaching of Social Sciences from social problems or controversial issues: state of the art and results of an investigation]. *El Futuro del Pasado [The Future of the Past]*, 10, 57–79. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter). *Culture and Education*, 32(2), 185-212. doi: 10.1080/11356405.2020.1741875
- Santos Meneses, L.F. (2021). Thinking critically through controversial issues on digital media: Dispositions and key criteria for content evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100927. doi: 10.1016/j.tsc.2021.100927
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas [Platform Capitalism]*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia del videojuego [Interactive Past. Memory and History of the Video Game]*. Vitoria-Gasteiz, Spain: Sans Soleil Ediciones.
- Wilschut, A. (2019). Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849. doi: 10.1080/00220272.2019.1652939
- Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through historia-as-interpretive-filter templates: implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 850-868. doi: 10.1080/00220272.2019.1652935

### Annex. Social Networking

- Álex Zapico [ZapicoAlex] (2022, 20 January). *Today I remember the war, the fear, the impotence. Living under the bombs shakes and shrinks the heart. Seeing the victims, almost always civilians and children, breaks your soul. Always no to war.* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/ZapicoAlex/status/1484284641423024133>

- Authentic Facha Hours [@facha\_hours] (2021, 21 December). *Attention, I've been disappointed by the @Suchard\_ES chocolate nougat advert. From this year on, I won't eat this kind of nougat again and, moreover, I'll give them bad publicity. They are portraying a stereotype of feminazi lesbians. Manipulation 0. #NoCompresTurrónSuchard.* [Tweet]. Twitter. [https://twitter.com/facha\\_hours/status/1473250370537373702](https://twitter.com/facha_hours/status/1473250370537373702)
- Authentic Facha Hours [@facha\_hours] (2022, 13 January). *The Jewish Holocaust will be studied in 3rd and 4th ESO History. / Perfect. Now we only need to include the Russian and Chinese genocide, and all the ETA murders. That way we would have well-educated children.* [Tweet]. Twitter. [https://twitter.com/facha\\_hours/status/1481736043871326210](https://twitter.com/facha_hours/status/1481736043871326210)
- Authentic Facha Hours [@facha\_hours] (2022, 7 January). *If Djokovic had entered Australia via dinghy, he would have had it easier and some help would have fallen in / If he had done it by dinghy, he would have been arrested and sent back to his country, an Australian colleague informs me (...)* [Tweet]. Twitter. [https://twitter.com/facha\\_hours/status/1479521014472192001](https://twitter.com/facha_hours/status/1479521014472192001)
- Authentic Facha Hours [@facha\_hours] (2022, 9 January). *Vox wants to ban 'vegan meatballs': "It is necessary to call everything by its name". / You'll see when they find out that hot dogs don't have dogs in them / You'll see when you find out that in "gay marriage" there is no mother.* [Tweet]. Twitter. [https://twitter.com/facha\\_hours/status/1480130213732405248](https://twitter.com/facha_hours/status/1480130213732405248)
- Gerardo tecé [@gerardotc] (2021, 8 November). *When the history books talk about the pandemic that left more than 5 million dead, the Spanish right is going to look beautiful* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/gerardotc/status/1457842380246327300>
- Guerra en la Universidad [@GuerraenlaUni] (2022, 30 January). *As is well known, Romanisation was key to the history of America, China, Japan, sub-Saharan Africa and Australia. When you go to choose the most important events in history, remember that humanity includes a little more than the Mediterranean.* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/GuerraenlaUni/status/1487792287077834756>
- Javier Durán [@tortondo] (2022, 27 January). *Let us take note. When we see Auschwitz, we see the end of the process. The Holocaust did not begin in the gas chambers. It developed gradually with words, stereotypes, prejudice, exclusion, dehumanisation and escalating violence.* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/tortondo/status/1486632434959585283>
- Literland [@literlandweb1] (2021, 23 November). *Pandemic, according to Edward Hopper* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/literlandweb1/status/1462928593248468999>
- Rosa [rmartinpalacios] (2022, 8 January). *My mother with Franco was able to study, work, have seven children and drive a Mini. What a thing.* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/rmartinpalacios/status/1479867566516543489>
- Roygalan [@roygalan] (2021, 12 October). *Catalina carried it in her apron pocket a month after Franco's coup d'état (...)* [Photograph]. Instagram. [https://www.instagram.com/p/CU8UIa2tlgD/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CU8UIa2tlgD/?utm_source=ig_web_copy_link)
- Roygalan [@roygalan] (2021, 3 November). *When I was six I said at school that I had asked the Three Wise Men for Super Hair Barbie (...)* [Photograph]. Instagram. [https://www.instagram.com/p/CV0xgLstM7M/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CV0xgLstM7M/?utm_source=ig_web_copy_link)

# We are IntechOpen, the world's leading publisher of Open Access books Built by scientists, for scientists

6,700

Open access books available

181,000

International authors and editors

195M

Downloads

Our authors are among the

154

Countries delivered to

TOP 1%

most cited scientists

12.2%

Contributors from top 500 universities



WEB OF SCIENCE™

Selection of our books indexed in the Book Citation Index  
in Web of Science™ Core Collection (BKCI)

Interested in publishing with us?  
Contact [book.department@intechopen.com](mailto:book.department@intechopen.com)

Numbers displayed above are based on latest data collected.  
For more information visit [www.intechopen.com](http://www.intechopen.com)



Chapter

# What Predictors Explain Holocaust and Human Rights Education in Spain? A Study with in-Service Secondary School Teachers

*Delfín Ortega-Sánchez and César Barba-Alonso*

## Abstract

From the perspective of the pedagogy of teaching collective trauma, and the educational dialogue between historical memory and contemporary social responsibility, this research seeks to determine the socio-demographic, formative and didactic factors that explain the teaching of the Holocaust and Human Rights education in a sample of Spanish secondary school teachers ( $n = 1125$ ). Through a non-experimental, cross-sectional, explanatory and predictive design, and the application of the instrument *Teaching the Holocaust and Human Rights Education* (THRE), the results obtained show that the initial and on-going training of teachers is one of the explanatory axes of the curricular inclusion of the Holocaust and Human Rights as specific contents of education for democratic citizenship. Age, gender and level of teacher education, on the other hand, are not proposed as explanatory factors for the inclusion of Holocaust and human rights as specific content in education for democratic citizenship.

**Keywords:** holocaust teaching, human rights education, secondary education, in-service teachers, secondary school teachers

## 1. Introduction

### 1.1 Why teach the holocaust?

The importance of establishing a set of formative foundations to guide the selection of strategies and content on the Holocaust has been one of the most evident findings of educational research. The answers to the question *why teach the Holocaust* have been manifold. According to Totten et al. [1], some of them could be specified as why, how, what, when and where the Holocaust took place; examining the nature, purpose and structure of governments; studying human behaviour; and developing awareness of the value of pluralism and diversity in pluralistic societies. The extreme human rights violations of the Jewish Holocaust constitute a central focus for the defence and treatment of democratic principles, and the prevention and peaceful resolution of conflict. The rationality of these justifications or aims lies, in part, in the

simplicity of the processes, the geographical reductionism and mono-cultural perspectives perceived by students about the Holocaust [2], or in the general weakness of their knowledge [3].

This multiplicity of responses and the objectives of their teaching have presented divergences between the educational appropriateness of their historical disciplinary purposes, and the emphasis on their readings in the field of citizenship and moral education. Both didactic positions result, consequently, in the division between those who defend the historical disciplinary approach to Holocaust education and those who advocate, as a priority, its moral, civic-social and emotional educational purposes. From this perspective, there seems to be a concern in certain geographical contexts, such as the UK, that 'the Holocaust is regularly identified for its *cross*-curricular potential and/or commonly approached by teachers with reference to *trans*-disciplinary teaching aims' ([4], p. 266) with 'present-oriented' or 'instrumentalising the past' educational consequences.

## 1.2 Teachers' conceptions of the holocaust and holocaust education

Secondary school teachers' conceptions of the Holocaust and its teaching have recently been analysed in politically conflictual contexts such as Greek Cypriot [5]. Their results report the presence of both moral and historical orientations in teachers' discourses on Holocaust education. However, 'it is shown that teachers often oscillate between these two orientations rather than 'choosing' one or the other. In other words, one orientation may be foregrounded, while the other is backgrounded and vice versa' (p. 20).

In this vein, Gross's research [6] on the treatment of the traumatic war confrontation in Poland revealed moral, historical and professional motivating factors for teaching and learning about the Holocaust. Similarly, Mann's study [7] addressed French teachers' intergenerational memories of the Holocaust and the Second World War as an influential personal factor in their classroom approach to these contents.

## 1.3 Students' conceptions of the holocaust and learning about it

Students' attitudes and behavioural, cognitive and emotional engagement with Holocaust-related content, particularly refugee students, have been explored by Kempner [8] for the British case. His results show higher levels of understanding among refugee students and the identification of anti-Semitic manifestations in their contemporary form.

Flennegård's [9] research on Swedish field trips to Holocaust memorial sites has reported their usefulness for the acquisition of Holocaust-related learning content and purposes. Measurement of historical knowledge and understanding of the Holocaust and, specifically, the significance of Auschwitz and the general camp system among British students ( $n = 8000$ ) also show the existence of misinterpretations and misrepresentations around their narratives [10].

Despite its educational recognition and curricular significance, and the presence of not very encouraging educational indicators in the Anglo-Saxon sphere, studies and research from the Ibero-American sphere are non-existent. From the perspective of the pedagogy of teaching collective traumas, and the educational dialogue between historical memory and contemporary social responsibility [11], this research formulates the following research question: What socio-demographic, formative and didactic causes explain the justification of Holocaust and human rights education as an intrinsic part of the curriculum of education for democratic citizenship in Spain?

## 2. Method

### 2.1 Participants

Based on a non-probabilistic convenience sample, 1125 Spanish secondary school teachers with the following socio-demographic characteristics agreed to participate (Table 1).

### 2.2 Instrument

The research applies the instrument *Holocaust Education and Human Rights Education* (THRE) [12]. This instrument is constructed on the basis of a statement on the relevance of teaching about the Holocaust and human rights education as a specific curricular part of education for democratic citizenship, and is accompanied by four socio-demographic variables (age, educational level [undergraduate-postgraduate], gender [female-male] and existence-inexistence of previous initial and/or on-going training in the field of human rights education). It also includes a variable linked to the teachers' didactic positions on controversial issues in the social sciences classroom as an effective part of their teaching programmes or, failing that, not relevant in these programmes. The six variables assume a dichotomous nominal nature.

### 2.3 Design and procedure

This study is developed in non-experimental designs of a cross-sectional nature and at the explanatory and predictive levels of research, insofar as it seeks to reveal the socio-demographic, formative and didactic causes of the phenomenon or event of interest, and its level of occurrence.

The questionnaire was administered by email and hosted on the free *Google Forms* application. Teachers received the questionnaire in their institutional email, and were informed of the purpose of the research study and the confidentiality with which the answers would be treated. They were also asked for their consent to use their answers in the study. The questionnaire was administered from December 2020 to January 2023.

### 2.4 Data analysis

In order to identify causal relationships between the independent variables (age, educational level, gender, previous training and didactic positioning of teachers in relation to controversial issues), and the relevance of Holocaust and human rights education in education for democratic citizenship, we conducted a binary logistic regression analysis. Once the assumptions of logistic regression (absence of the

|                                   | Women       | Men         | Total       |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                                   | $f_i (p_i)$ | $f_i (p_i)$ | $f_i (p_i)$ |
| Under or equal to 45 years of age | 314 (27.9)  | 163 (14.5)  | 477 (42.4)  |
| 46 years of age or older          | 403 (35.8)  | 245 (21.8)  | 648 (57.6)  |
| Total                             | 717 (63.7)  | 408 (36.3)  | 1125 (100)  |

**Table 1.**  
*Socio-demographic characteristics.*

linearity principle, independence of error and non-existence of multicollinearity among the variables) are verified, we seek to reveal the predictive capacity of the socio-demographic variables and of the didactic stances on the relevance of teaching the Holocaust and its specific link to human rights education.

### 3. Results

The omnibus test reports a Chi-square significance of less than .05 ( $\chi^2_{(5, n = 1125)} = 386.845, p = <.001$ ), evidence that the model constructed can explain the relevance of Holocaust and human rights education. Regarding the assessment of the model's usefulness, Cox-Snell's and Nagelkerke's  $R^2$  account for the extent to which socio-demographic variables and didactic positioning predict this knowledge by 0.291 (29.1%) and 0.391 (39.1%), respectively. The coefficients of determination  $R^2$  are close to the one given by Cohen's Kappa index, obtained from the ratio between the real response values (variable to be predicted) and the values corresponding to its prediction = .37 ( $p < .001$ ) (37%). The evaluation of the model's usefulness was completed with its predictive ability, whose values were as follows: accuracy = 71.4%, error = 28.6%. The percentage of the number of cases that the model is able to predict correctly or the overall percentage correctly classified exceeds 50% of the cases (71.4%), a circumstance that proves an optimal explanatory capacity of the model and, therefore, its acceptance.

The relationship between socio-demographic variables and the didactic positioning of teachers in relation to controversial issues as an effective part of their teaching programmes, and the relevance of the specific teaching of the Holocaust and Human Rights education shows that initial and/or on-going training in Human Rights education and didactic positioning are two causal factors in this relationship ( $0 \notin$  Wald statistic,  $p = <.001$ ). Therefore, teacher training and its impact on teachers' didactic stances are proposed as two of the most significant factors in the inclusion of the Holocaust and human rights as specific curricular content in education for democratic citizenship. Age, gender and level of education, on the other hand, are not explanatory factors for this inclusion.

The established relationship is positive (sign + of  $\beta_i$ ); that is, both factors motivate higher probabilities of considering these teachings. Likewise, in these variables, the exp. ( $\beta_i$ ) is far from 1. Consequently, their strength in explaining the event of interest is adequate (Table 2).

### 4. Discussion and conclusions

We agree with Pettigrew [4] that there is no intrinsic reason why civic-social or moral educational approaches to Holocaust education should necessarily result in a distortion of the past, unless a clear positioning is defined in the historical disciplinary approach. Indeed, 'learning the history of the Holocaust and drawing moral [as well as civic, sociological, political and/or philosophical] lessons for today are mutually exclusive. History is the story of human experience and behaviour and, in studying the history in depth, we may yet learn more about ourselves' ([13], p. 268).

Although the Holocaust is often maintained as content associated with the World War II, recent research [14] shows the need and opportunity to define it more explicitly in the context of education for democratic citizenship. Along these lines,

|          | $\beta_i$ | SE   | Wald    | gl | p    | Exp( $\beta_i$ ) | 95% CI for Exp( $\beta_i$ ) |        |
|----------|-----------|------|---------|----|------|------------------|-----------------------------|--------|
|          |           |      |         |    |      |                  | Lower                       | Upper  |
| Age      | .149      | .145 | 1.054   | 1  | .305 | 1.160            | .873                        | 1.542  |
| LE       | -.146     | .163 | .803    | 1  | .370 | .864             | .628                        | 1.189  |
| Gender   | .123      | .151 | .662    | 1  | .416 | 1.130            | .841                        | 1.519  |
| PT       | 3.074     | .254 | 146.074 | 1  | .000 | 21.632           | 13.140                      | 35.613 |
| DP       | -2.989    | .256 | 135.945 | 1  | .000 | .050             | .030                        | .083   |
| Constant | -.028     | .153 | .033    | 1  | .856 | .973             |                             |        |

Equation of the constructed logistic regression model

$$y = \frac{1}{1 + e^{-(-.02 + .14Age + -.14LE + .12Gender + 3.07PT + -2.98DP)}}$$

$$f(x) = -.02 + .14Age + -.14LE + .12Gender + 3.07pt + -2.98DP$$

SE: Standard error. LE: Level of education. PT: Prior training. DP: Didactic positioning.

**Table 2.**  
 Equation variables, regression coefficients, Wald statistic and OR value = Exp( $\beta_i$ ).

during the *Holocaust Education in Today's World*, a scientific meeting organised by the Holocaust Centre North and held on 9 March 2023, Andy Pearce, professor of history education at the Centre for Holocaust Education, stated that, despite the representation of this phenomenon in different subjects in the British curricula, it continues to be a priority in the history classroom. The potential of its transversality would therefore lie in the dangers of making this content independent as a 'unique phenomenon in history', a circumstance equivalent to its lack of contextual comparability or historical relationship. In addition, the curricula do not seem to stipulate the specific objectives, the time needed for teaching and the assessment of learning about Holocaust education, and this can be extended to other European curricula.

According to the results obtained in this first research, initial and in-service teacher training is one of the explanatory axes of the curricular inclusion of the Holocaust and human rights as specific contents of education for democratic citizenship. Finally, more data collection instruments with sufficient empirical evidence of validity and reliability are needed to ensure the accuracy of the analysis of the development and historical understanding of this phenomenon among students [15].

## Funding

This research has been carried out with the support and funding of the project 'Future education and democratic hope. Rethinking social studies education in times of change' (PID2019-107383RB-I00), funded by the State Research Agency - Ministry of Science and Innovation (Government of Spain). This research is part of the 2022–2023 research plan of the Chair of Democratic Culture and Human Rights - Auschwitz-Birkenau National Institute Spain, approved in collaboration with the Auschwitz-Birkenau State Museum (Poland) and the support of the Ministry of Universities (Government of Spain).

## **Conflict of interest**

The authors have not reported any potential conflicts of interest in relation to this chapter.

## **Data availability statement**

The data presented in this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to reasons of personal privacy and to the application of ethical criteria in the processing of the data obtained.

## **Statement of ethical approval**

The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki (Declaration of the World Medical Association), guaranteeing the ethical-philosophical commitment and unwavering respect for human dignity, privacy, physical and moral integrity, as well as the protection of personal data in the processing of the survey and throughout the research.

In the process of collecting the information, the schools confirmed their informed consent to the research, guaranteeing the anonymity and confidentiality of the students' answers, as well as their subsequent treatment. The study was also approved by the Ethics Committee of the University of Burgos (IR 15/2018).

## **Author details**

Delfín Ortega-Sánchez\* and César Barba-Alonso  
University of Burgos, Burgos, Spain

\*Address all correspondence to: [dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

## **IntechOpen**

---

© 2023 The Author(s). Licensee IntechOpen. This chapter is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. 

## References

- [1] Totten S, Feinberg S, Fernekes W. The significance of rationale statements in developing a sound holocaust education program. In: Totten S, Feinberg S, editors. *Teaching and Studying the Holocaust*. Boston, MA: Allyn and Bacon; 2001. pp. 1-23
- [2] Kirkland C. 'Where do I sit?' Transitioning from classroom teacher to educational researcher to explore students' ideas about the holocaust. *Holocaust Studies*. 2022;**29**:1-16. DOI: 10.1080/17504902.2022.2058725
- [3] Berberich C, Booker T. 'Taking pupil and student holocaust teaching into the community': A case study jointly conducted by the University of Portsmouth and Mayville high school, Southsea. *Holocaust Studies*. 2022;**29**: 1-16. DOI: 10.1080/17504902.2022.2058729
- [4] Pettigrew A. Why teach or learn about the holocaust? Teaching aims and student knowledge in English secondary schools. *Holocaust Studies*. 2017;**23**(3): 263-288. DOI: 10.1080/17504902.2017.1296069
- [5] Zembylas M, Loukaidis L, Antoniou P. Teachers' pedagogical perspectives of the holocaust in a conflict-affected society: The appropriation of holocaust education in Greek-Cypriot secondary schools. *Holocaust Studies*. 2019;**26**(3):329-353. DOI: 10.1080/17504902.2019.1594562
- [6] Gross MH. No longer estranged: Learning to teach the holocaust in Poland. *Holocaust Studies*. 2017;**24**(2): 131-149. DOI: 10.1080/17504902.2017.1380922
- [7] Mann H. Public and private memory: Teaching the holocaust in French classrooms. *Holocaust Studies*. 2022;**29**: 1-19. DOI: 10.1080/17504902.2022.2058731
- [8] Kempner J. Classroom culture and cultures in the classroom: Engagement with holocaust education in diverse schools. *Holocaust Studies*. 2022;**29**:1-22. DOI: 10.1080/17504902.2022.2058730
- [9] Flennegård O. Creating a youth ambassador: A critical study of a Swedish project on teaching and learning about the holocaust. *Holocaust Studies*. 2022;**29**:1-24. DOI: 10.1080/17504902.2022.2136385
- [10] Pettigrew A, Karayianni E. 'The holocaust is a place where ...': The position of Auschwitz and the camp system in English secondary school students' understandings of the holocaust. *Holocaust Studies*. 2019;**27**(1): 60-76. DOI: 10.1080/17504902.2019.1625116
- [11] de Moraes A, Schurster K. 'Cartas póstumas do Holocausto': uma proposta de ensino. *Revista Mosaico*. 2022;**15**:7-25. DOI: 10.18224/mos.v15i1.8397
- [12] Ortega-Sánchez D. Instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa [thesis]. Burgos: Recognised Research Group in Didactics of History and Social Sciences (DHISO) - University of Burgos; 2020
- [13] Salmons P. Teaching or preaching? The holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education*. 2003;**14**(2):139-149. DOI: 10.1080/14675980304568
- [14] Katz M. 'Can I Alter the statement?' – Considering holocaust education as a catalyst for civic education in Jewish day schools. *Journal of Jewish Education*.

2022;**88**(3):231-253. DOI: 10.1080/  
15244113.2022.2084476

[15] Chapman A, Hale R. Understanding  
what young people know:  
Methodological and theoretical  
challenges in researching young people's  
knowledge and understanding of the  
holocaust. *Holocaust Studies*. 2017;**23**(3):  
289-313. DOI: 10.1080/  
17504902.2017.1296067

IntechOpen

# Reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria

## Reproduction of gender identities in video games with historical content and its socio-educational implications in Secondary Education

Delfin Ortega-Sánchez<sup>1</sup>, César Barba-Alonso<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Burgos [dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

<sup>2</sup> Universidad de Burgos [cbarba@ubu.es](mailto:cbarba@ubu.es)

Recibido: 13/2/2023

Aceptado: 20/10/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Delfin Ortega-Sánchez  
Facultad de Educación  
Universidad de Burgos  
C/ Villadiego, 1  
09001 Burgos

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar los roles de los personajes protagonistas femeninos reproducidos en uno de los videojuegos de aventuras de mundo abierto, catalogado como histórico, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin's Creed*. A partir de la necesidad educativa de examinar los estereotipos de género de las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por los videojuegos de contenido histórico, se realizó un análisis de contenido cualitativo desde un diseño de investigación no experimental transversal, de corte documental-descriptivo, de estas representaciones. De acuerdo con los resultados obtenidos, continúa siendo necesario deconstruir los relatos históricos hegemónicos y sesgados, y promover la inclusión de otras realidades contrahegemónicas y no normativas en torno a la construcción de identidades de género plurales.

### Palabras clave

Identidades de Género, Videojuegos, Educación Histórica, Educación Secundaria

### Abstract

This research aims to analyze the roles of the female protagonist characters reproduced in one of the open-world adventure video games, classified as historical, with the greatest impact today: *Assassin's Creed*. Based on the educational need to examine the gender stereotypes of the audiovisual narratives and iconographic representations projected by video games of historical content, a qualitative content analysis was conducted from a non-experimental cross-sectional research design of documentary-descriptive cut of these representations. According to the results obtained, it is still necessary to deconstruct hegemonic and biased historical narratives, and to promote the inclusion of other counter-hegemonic and non-normative realities in the construction of plural gender identities.

---

## Key Words

Gender Identities, Video Games, History Education, Secondary Education

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Los videojuegos, como cualquier producto cultural, no sólo entretienen, sino que también producen y reproducen un sistema previo de valores, creencias e ideologías dominantes, redificando las relaciones de poder establecidas (Venegas, 2020; García, 2018; Sacchi, 2018). Por un lado, la globalización trata de extender marcos ideológico-culturales comunes mediante la repetición de imágenes (Hammar, 2016), identificadas por Venegas (2018a, 2020) como *retro-lugares*, y dirigidas a la sociedad de masas. Por otro, los Estados-nación/nacionalismos/bloques culturales intentan generar narrativas excluyentes para reforzar el control ideológico, influir en la geopolítica o instalar mitos y cosmovisiones en los marcos mentales del consumidor acrítico con esta propaganda (Bijsterveld, 2022; Moreno, 2022; Venegas, 2020). Se trata de un proceso de subjetivación de las memorias percibidas como historia (Venegas, 2018b, 2020, 2022), capaces de generar la ilusión en el usuario de estar aprendiendo historia mientras se juega (Venegas, 2018b). A esta interpretación hegemónica, habrían de añadirse los intentos realizados desde posiciones ideológicas contrahegemónicas y subalternas por reapropiarse del medio, y proponerse como herramienta emancipadora desde los márgenes (García, 2018; González, 2018; Hammar, 2016) o como una nueva lógica de mercado (Politopoulos et al., 2019; García, 2018; González, 2018; Venegas, 2018a; Venegas, 2022).

La utilización de videojuegos, diseñados con propósitos educativos, parece derivar en aprendizajes motivadores sobre los contenidos culturales que construyen sus narrativas, e incluso en una influencia e impacto en la comprensión lectora del alumnado (Amin y Wahyudin, 2022). Esta conclusión podría extrapolarse a los videojuegos de contenido histórico, en función de su capacidad de cumplimiento de algunas condiciones, como la autenticidad prestada o su legitimidad (Gheitasi et al., 2023).

En el ámbito geográfico español, son destacables los estudios editados recientemente por Velasco y Prada (2022), dirigidos a la comprensión de las finalidades y el diseño de estrategias de ludificación o gamificación en el campo específico de la enseñanza de la Historia. Entre sus aportaciones, caben resaltarse sus interesantes enfoques, eminentemente prácticos, para la adquisición de aprendizajes competenciales, y la implementación de buenas prácticas y experiencias docentes en torno al juego. Estas propuestas de innovación docente insisten en la necesidad de articularlas, de forma coherente, con los objetivos y procedimientos de evaluación asociados a las metodologías basadas en la ludificación o gamificación, y con el natural diálogo entre las disciplinas historiográficas y las didáctico-disciplinares. En este sentido, sus contribuciones dan cuenta de las capacidades de la ludificación educativa para la adquisición y desarrollo de competencias por el alumnado, el incremento de la motivación intrínseca de los y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, la promoción de aprendizajes significativos, la comprensión y manejo de las fuentes primarias, y el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En las últimas décadas, los estudios de videojuegos de contenido histórico se han consolidado como una importante línea de investigación, destacando su impacto en la producción y reproducción de estructuras, y su contribución a la creación de marcos mentales perpetuadores de la hegemonía; pero también su influencia en la generación de espacios para la transformación y la renegociación (Sequeiros y Puente, 2020). Como evidencian Chapman et al. (2017), los estudios sobre videojuegos se han constituido en una preocupación investigadora relevante para la crítica cultural y la didáctica. En concreto, los videojuegos de contenido histórico rivalizan con otras formas tradicionales de relato histórico, de socializar las memorias y de experimentar con los pasados (Fernández-Ruiz, 2021; Jones y Osborne, 2020; Venegas, 2022). Venegas (2020) sostiene que este tipo de videojuegos responde al modelo de *hiper-historia*, “una representación del pasado condicionada por la seducción, la rentabilidad y la diversión, cuyo objeto principal es convertir el ayer en un producto estético apto para el consumo de masas” (p. 23).

Los videojuegos han alcanzado una significativa relevancia en la construcción de las representaciones y compromiso histórico de la ciudadanía. A pesar del cuestionamiento de su idoneidad en la educación histórica, la literatura científica comienza a ofrecer evidencias de los beneficios de las metodologías de aprendizaje basadas en juegos históricos, y de su impacto y cuestionamiento de las representaciones sobre el pasado por el alumnado (Hiriart, 2020). No obstante, este recurso, alineado con otros como el libro de texto y las aplicaciones de contenidos históricos para móviles y tablets, no parece encontrarse entre los mejor valorados para enseñar historia en el contexto español (Guerrero-Romera et al., 2021).

Con el fin de dar respuesta a la inclusión en las aulas de nuevas tecnologías, la gamificación o la clase invertida (Cantón, 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Champion, 2020; Vicent y Platas, 2018; Joly-Lavoie, 2017; López y Jerez, 2015), en los últimos años, se han implementado propuestas didácticas con contenidos y materiales procedentes de la saga de videojuegos *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007). Pese a su interés y a los esfuerzos de la franquicia por presentar su producto como “históricamente exacto” (Banker, 2020; Burgess y Jones, 2022; Vandewalle et al., 2022), las narrativas y los espacios representados se aproximan, con mayor fidelidad, a las memorias que a realidades históricas, permitiendo a los desarrolladores ‘licencias creativas’ y ‘anacronías conscientes’, con el objeto de resultar reconocible y atractivo a los consumidores (Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Ocaña y Ruiz, 2020). A este respecto, Venegas (2018a) considera que:

*“Mientras que la labor del historiador es construir relatos críticos acerca del pasado a través de la consecución, interpretación y demostración de fuentes primarias, la labor del desarrollador de videojuegos es crear un producto atractivo. La intención del investigador es didáctica, la del autor, estética”* (p. 329).

### 1.1. Género y videojuegos de contenido histórico

Las cohortes poblacionales más jóvenes (de 11 a 24 años) son las que más horas semanales dedican a los videojuegos. En esta dedicación, el número de jugadoras está creciendo (AEVI, 2021). A pesar de ello, Fernández-Vara (2014) y López-Fernández et al. (2021) apuntan que existe una importante brecha de género entre los videojuegos considerados ‘centrales’, consumidos principalmente por varones, frente a los

denominados ‘casuales’, habitualmente consumidos por las mujeres. Amores (2018), Cantón (2021), González (2018), López-Fernández et al. (2019), Muñoz y Segovia (2019), Rankin y Han (2019), Pérez, (2018) y Waszkiewicz (2021) argumentan que la industria mediática y sus productos está controlada y orientada al cisgénero masculino, heteronormativo, blanco y eurocéntrico, marginando y excluyendo al resto de identidades de sexo-género y de etnias. Aunque, en los últimos años, se ha intentado hacer un acercamiento al público femenino, *queer* o racializado, esta aproximación representa un ‘espejismo de igualdad’ derivado de la democratización del sector (Trivi, 2018). En esta línea, Chapman et al. (2017) advierten que “los videojuegos históricos dominantes parecen tener una tendencia hacia interpretaciones y perspectivas profundamente hegemónicas sobre el pasado, particularmente en términos de género y etnia/raza” (p. 365).

Cross et al. (2022) evidencian una subrepresentación y sobresexualización de personajes femeninos, mediante la asignación mayoritaria de roles pasivos y ‘no jugables’. Sin embargo, en ninguno de los tres estudios realizados en esta investigación se identificó una correlación positiva entre ‘violencia sexual’ y ‘contenido estereotipado’, y los comportamientos de los jugadores en el mundo real. No obstante, Burnay et al. (2021) y Gabbiadini et al. (2016) evidencian, en sus investigaciones sobre videojuegos en línea, la existencia de relaciones entre la exposición a la violencia machista en jugadores varones con una mayor predisposición a acosar o adoptar actitudes sexistas. Como argumentan Curiel (2018), López-Fernández et al. (2019) y Pérez (2018), los estereotipos de género, la violencia contra las mujeres y las violaciones en videojuegos perpetúan la cultura de la violación en varones. Igualmente, Amores (2018) concluye que, a pesar de que el número de personajes femeninos se ha incrementado, su incorporación habitualmente aparece vinculada con figuras masculinas.

A partir de la necesidad educativa de examinar los estereotipos de género de las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por los videojuegos de contenido histórico, la presente investigación analiza los roles de los personajes protagonistas femeninos reproducidos en uno de los videojuegos de aventuras de mundo abierto, catalogado como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin’s Creed* (Ubisoft, 2007).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. A través de este enfoque y, en los términos propuestos por Corbin y Strauss (2014), se ha revisado la literatura científica previa para definir las categorías apriorísticas del análisis de contenido cualitativo realizado.

### 2.2. Muestra digital

Se empleó un muestreo teórico-documental a partir del corpus de contenidos audiovisuales generados por la saga principal de *Assassins’s Creed* (Ubisoft, 2007). De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron los personajes

femeninos incluidos en cinemáticas recuperadas de *YouTube* (1.464 minutos), canal desde el que se extrajeron las unidades de registro audiovisuales ( $n = 198$ ). Se analizaron 43 figuras femeninas de los 350 personajes que componen los 7 primeros videojuegos principales de la saga: *Assassin's Creed* (2007), *Assassin's Creed II* (2009), *Assassin's Creed: Brotherhood* (2010), *Assassin's Creed: Revelations* (2011), *Assassin's Creed III* (2012), *Assassin's Creed IV: Black Flag* (2013), *Assassin's Creed: Rogue* (2014). Los extractos audiovisuales, con 1.464 minutos (24 horas) de cinemáticas, fueron recuperados del canal *Greed gamer* (<https://www.youtube.com/@greedgamer4072>) en la plataforma *YouTube*, tras verificar su idoneidad como canal con más extractos disponibles.

### 2.3. Instrumento

Con la finalidad de describir los patrones de representación audiovisuales transmitidos por los personajes femeninos, se utilizó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado *ad hoc*, a partir de la adaptación del diseñado y validado por Ortega-Sánchez y Pérez (2015), de la revisión del sistema dimensional de Ortega-Sánchez y Juez (2021), y del sistema actancial de Curiel (2018) (Tabla 1).

| Videojuego |  |  |
|------------|--|--|
| D          | Narrativa iconográfica y audiovisual   | Descriptor   |
| AN         | Personificación <input type="checkbox"/> Anonimato <input type="checkbox"/><br>Término textual empleado (significante):  | Denominación terminológica para designar al personaje  |
| PR         | Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>   | Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-audiovisual                                     |
| FE         | Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/> Anciana <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-audiovisual.                  |
| RI         | Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/> Agresivo <input type="checkbox"/><br>Sexualizado <input type="checkbox"/>   | Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.           |
| OS         | Heterosexual <input type="checkbox"/> Homosexual <input type="checkbox"/> Bisexual <input type="checkbox"/><br>Asexual <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>                      | Orientación sexual expresada en la narrativa audiovisual.  |
| C          | Sexualizado <input type="checkbox"/> Normativo <input type="checkbox"/><br>Heteronormativo <input type="checkbox"/>  | Características corporales con las que caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual. |
| V          | Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/><br>Erótica <input type="checkbox"/>   | Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos narrativos audiovisuales.            |
| Z          | Erótica <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Armónica <input type="checkbox"/>   | Tipo de voz con el que se caracteriza al personaje en su representación audiovisual.                           |
| EA         | Sujeto <input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Destinador <input type="checkbox"/><br>Destinatario <input type="checkbox"/> Oponente <input type="checkbox"/> Ayudante <input type="checkbox"/> | Funciones desempeñadas por el personaje en la trama narrativa, escena o pasaje narrativo audiovisual.          |
| CS         | Lumpen <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Clase o extracción social a la que adscribe el personaje.  |

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
|                         | Activo, por su contribución a la vida Social <input type="checkbox"/>                           |  |
|                         | Activo, por su contribución a la vida cultural <input type="checkbox"/>                         |  |
| RS                      | Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato <input type="checkbox"/>   | Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción audiovisual y el mensaje textual evocado. |
|                         | Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato <input type="checkbox"/> |  |
|                         | Víctima-pasivo <input type="checkbox"/>   |  |
| <b>Imagen vinculada</b> |   |  |

**Tabla 1.** Tabla de vaciado y análisis de datos. *D.*: dimensión; *AN*: asignación de nombre; *PR*: pertenencia racial; *FE*: franja de edad; *RI*: rostro iconográfico; *OS*: orientación sexual; *C*: expresión y características corporales; *V*: vestimenta; *Z*: voz; *EA*: esquema actancial; *CS*: clase social; *RS*: rol social.

## 2.4. Análisis de datos

Para analizar las narrativas audiovisuales, se identificaron los roles y las representaciones de los personajes femeninos, atendiendo a la forma en la que podían contribuir a la construcción de las identidades de género del alumnado de Educación Secundaria. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados deductivamente, como se muestra en el instrumento descrito. Con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias en las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada, los datos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

Asimismo, con el propósito de comprobar la potencial asociación entre las dimensiones objeto de estudio, realizamos análisis inferenciales mediante la aplicación del test no paramétrico de  $\chi^2$  de independencia y el cálculo de los estadísticos de tamaño del efecto correspondientes. Este análisis se realizó con el objetivo de conocer las potenciales relaciones significativas de asociación entre los tipos de representación de los rostros iconográficos asignados a los personajes femeninos, sus voces y vestimentas, las características corporales asignadas, y las clases y roles sociales narrativos asumidos por estos personajes.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Dimensión de género

En la dimensión ‘género’, la suma total de frecuencias absolutas es mayor que en el resto de las dimensiones analizadas. Esta anomalía es producto de la naturaleza de la dimensión, calculada a partir del total de las identidades de género presente en las narrativas audiovisuales. Como muestra la Tabla 2, se observa una eminente masculinización de los personajes, que asciende al 87,71%, mientras que se confirma una infrarrepresentación de los personajes femeninos (12,29).

| <i>xi</i> | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Masculino | 307       | 307       | 87,71     | 87,71     |
| Femenino  | 43        | 350       | 12,29     | 100,00    |
| Total     | 350       |           |           |           |

**Tabla 2.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘género’. *xi*: variable-atributo (género); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.2. Dimensión AN

Un 95,96% de las referencias textuales tienen asignado un nombre propio, manteniendo en el anonimato a un escueto 4,04% de los personajes femeninos (Tabla 3).

| <i>xi</i>       | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Personificación | 190       | 190       | 95,96     | 95,96     |
| Anonimato       | 8         | 198       | 4,04      | 100,00    |
| Total           | 350       |           |           |           |

**Tabla 3.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘asignación de nombre’. *xi*: variable-atributo (asignación de nombre); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada.

### 3.3. Dimensión PR

La pertenencia racial blanca es predominante (89,9%), pese a la diversidad de localizaciones geográficas que aparecen representadas. El 10,1% corresponde a otras asignaciones raciales, en este caso amerindias, por la ubicación geográfica en la que se desarrolla la acción narrativa (Tabla 4).

| <i>xi</i>          | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Blanca             | 178       | 178       | 89,90     | 89,90     |
| Negra              | 0         | 178       | 0,00      | 89,90     |
| Otras              | 20        | 198       | 10,10     | 100,00    |
| Sin especificación | 8         | 198       | 0,00      | 100,00    |
| Total              | 198       |           |           |           |

**Tabla 4.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘pertenencia racial’. *xi*: variable-atributo (pertenencia racial); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

Igualmente, aunque los videojuegos se desarrollan en momentos históricos y ubicaciones donde las poblaciones no poseen rasgos fenotípicos, se manifiesta una presencia mayoritaria de mujeres blancas en los registros audiovisuales.

### 3.4. Dimensión FE

La ocurrencia de mujeres jóvenes domina al resto de edades (94,46%). En efecto, las ancianas son escasas (3,03%) y la única niña representada (0,51%) aparece en la escena final de uno de los videojuegos de la muestra audiovisual analizada (Tabla 5).

| <i>xi</i>          | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Niña               | 1         | 1         | 0,51      | 0,51      |
| Joven/Adulta       | 191       | 192       | 96,46     | 96,97     |
| Anciana            | 6         | 196       | 3,03      | 100,00    |
| Sin especificación | 0         | 196       | 0,00      | 100,00    |
| Total              | 196       |           |           |           |

**Tabla 5.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘franja de edad’. *xi*: variable-atributo (franja de edad); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.5. Dimensión RI

Los rostros son caracterizados mayoritariamente como amigables (45,96%). A pesar de que la muestra iconográfica sexualizada (20,71%), los rostros agresivos (18,69 %) y los rostros conciliadores (14,65%) son menos frecuentes, son recurrentes en las cinemáticas (Tabla 6).

| <i>xi</i>   | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Amigable    | 91        | 91        | 45,96     | 45,96     |
| Conciliador | 29        | 120       | 14,65     | 60,61     |
| Agresivo    | 37        | 157       | 18,69     | 79,30     |
| Sexualizado | 41        | 198       | 20,71     | 100,01    |
| Total       | 198       |           |           |           |

**Tabla 6.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘rostro iconográfico’. *xi*: variable-atributo (rostro iconográfico); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.6. Dimensión OS

La orientación sexual dominante expresada en las narrativas analizadas es la heterosexual (79,8%), dejando sin especificar otras orientaciones potencialmente asignables al resto de personajes femeninos (20,2%) (Tabla 7). La limitación de estas expresiones da cuenta de la ausencia narrativa de la diversidad de identidades en los distintos momentos históricos.

| <i>xi</i>    | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Heterosexual | 158       | 158       | 79,8      | 79,80     |
| Homosexual   | 0         | 158       | 0,00      | 79,80     |
| Bisexual     | 0         | 158       | 0,00      | 79,80     |
| Asexual      | 0         | 158       | 0,00      | 79,80     |
| Sexualizado  | 40        | 198       | 20,2      | 100,00    |
| Total        | 198       |           |           |           |

**Tabla 7.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘orientación sexual’. *xi*: variable-atributo (orientación sexual); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.7. Dimensión C

Las frecuencias de esta dimensión ('expresión y características corporales') demuestran que la representación iconográfica normativa de los cuerpos es mayoritaria (70,71%). Las unidades de registro audiovisuales correspondientes a los cuerpos sexualizados (15,15%) y a los cuerpos heteronormativos (14,14 %) evidencian, por su parte, la existencia de un equilibrio porcentual (Tabla 8).

| <i>xi</i>       | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sexualizado     | 30        | 30        | 15,15     | 15,15     |
| Normativo       | 140       | 170       | 70,71     | 85,86     |
| Heteronormativo | 28        | 198       | 14,14     | 100,00    |
| Total           | 198       |           |           |           |

**Tabla 8.** Relación de frecuencias en la dimensión 'expresión y características corporales'. *xi*: variable-atributo (cuerpo); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.8. Dimensión V

En la muestra analizada, se identifica un predominio de vestimentas estandarizadas (43,94%) para cada una de las clases sociales, los roles de género y las épocas históricas asignadas a los personajes femeninos. También son numerosos los atuendos distintivos (32,83%) para evidenciar el desempeño de estos personajes. Existe paridad entre las vestimentas estridentes (10,10 %) y eróticas (13,13%), manifestando una escasa transgresión de los roles de género y la erotización de los cuerpos (Tabla 9).

| <i>xi</i>     | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Estandarizada | 87        | 87        | 43,94     | 43,94     |
| Distintiva    | 65        | 152       | 32,83     | 76,77     |
| Estridente    | 20        | 172       | 10,10     | 86,87     |
| Erótica       | 26        | 198       | 13,13     | 100,00    |
| Total         | 198       |           |           |           |

**Tabla 9.** Relación de frecuencias en la dimensión 'vestimenta'. *xi*: variable-atributo (vestimenta); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.9. Dimensión Z

La suma total de las frecuencias absolutas de la dimensión 'voz' es ligeramente inferior a la del resto de dimensiones, justificable por la ausencia de este atributo en algunas unidades de registro. A la mayoría de los personajes femeninos se les atribuye una voz armónica dominante en todas las cinemáticas (66,33%). Las voces estridentes aparecen con menor frecuencia (21,43%) y se reservan para momentos en los que las mujeres se encuentran en apuros o cuando actúan como oponentes. Los personajes femeninos con voces eróticas (12,24%) son menos representadas y se asocian a la idea de personaje-objeto (Tabla 10).

| <i>xi</i>  | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Erótica    | 24        | 24        | 12,24     | 12,24     |
| Estridente | 42        | 66        | 21,43     | 33,67     |
| Armónica   | 130       | 196       | 66,33     | 100,00    |
| Total      | 196       |           |           |           |

**Tabla 10.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘voz’. *xi*: variable-atributo (voz); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.10. Dimensión EA

El incremento de la suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión se debe al carácter categorial no excluyente del esquema actancial. Los resultados obtenidos demuestran que el papel desempeñado por los personajes femeninos es principalmente el de ayudantes de personajes masculinos (53,19%) o el de objeto (28,51%) ‘salvable’ o ‘consegurable’ por el personaje protagónico masculino. Los personajes femeninos que adoptan el papel de destinador (11,49%), destinatario (1,7%) y oponente (5,11%) registran frecuencias más moderadas o infrecuentes (Tabla 11).

| <i>xi</i>    | <i>ni</i> | <i>Ni</i> | <i>fi</i> | <i>Fi</i> |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sujeto       | 0         | 0         | 0,00      | 0,00      |
| Objeto       | 67        | 67        | 28,51     | 28,51     |
| Destinador   | 27        | 94        | 11,49     | 40,00     |
| Destinatario | 4         | 98        | 1,70      | 41,70     |
| Oponente     | 12        | 120       | 5,11      | 46,81     |
| Ayudante     | 125       | 235       | 53,19     | 100,00    |
| Total        | 235       |           |           |           |

**Tabla 11.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘sistema actancial’. *xi*: variable-atributo (esquema actancial); *ni*: frecuencia absoluta; *Ni*: frecuencia absoluta acumulada; *fi*: frecuencia relativa; *Fi*: frecuencia relativa acumulada

### 3.11. Dimensión CS

A pesar de su residual presencia histórica, la clase social que recibe una mayor representación en las cinemáticas corresponde a la clase media (42,93%). Las clases altas (25,76%) y el lumpen (23,23%), por su parte, están representados de forma equitativa, mientras que la clase baja es minoritaria (6,57%). Tan solo un 1,52% de los personajes femeninos no muestra especificación de su clase social (Tabla 12).

### 3.12. Dimensión RS

De forma similar a las asignaciones potenciales del esquema actancial –asignaciones múltiples a las características de un mismo personaje–, las frecuencias correspondientes a la dimensión ‘rol social’ son mayores en relación con las demás dimensiones analíticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, tan solo un personaje femenino, Mary Read/James Kidd, adopta un rol activo (7,59%) no androcéntrico en la construcción de la vida social y cultural ( $R_1$  y  $R_2$ ). Las recurrencias audiovisuales con una mayor frecuencia

absoluta (35,34%) adoptan roles activo-androcéntricos ( $R_3$  y  $R_4$ ), mientras que el rol víctima-pasivo ( $R_5$ ) también es recurrente en las narrativas analizadas (14,14%) (Tabla 13).

| $xi$               | $ni$ | $Ni$ | $fi$  | $Fi$   |
|--------------------|------|------|-------|--------|
| Lumpen             | 51   | 51   | 25,76 | 25,76  |
| Baja               | 13   | 64   | 6,57  | 32,33  |
| Media              | 85   | 149  | 42,93 | 75,26  |
| Alta               | 46   | 195  | 23,23 | 98,49  |
| Sin especificación | 3    | 198  | 1,52  | 100,01 |
| Total              | 198  |      |       |        |

**Tabla 12.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘clase social’.  $xi$ : variable-atributo (clase social);  $ni$ : frecuencia absoluta;  $Ni$ : frecuencia absoluta acumulada;  $fi$ : frecuencia relativa;  $Fi$ : frecuencia relativa acumulada

| $xi$  | $ni$ | $Ni$ | $fi$  | $Fi$   |
|-------|------|------|-------|--------|
| $R_1$ | 29   | 29   | 7,59  | 7,59   |
| $R_2$ | 29   | 29   | 7,59  | 15,18  |
| $R_3$ | 135  | 193  | 35,34 | 50,52  |
| $R_4$ | 135  | 328  | 35,34 | 85,86  |
| $R_5$ | 54   | 382  | 14,14 | 100,00 |
| Total | 382  |      |       |        |

**Tabla 13.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘rol social’.  $xi$ : variable-atributo (rol social);  $R_1$  (activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social),  $R_2$  (activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural),  $R_3$  (activo-androcéntrico de la vida social del relato),  $R_4$  (activo-androcéntrico de la vida cultural del relato),  $R_5$  (víctima-pasivo);  $ni$ : frecuencia absoluta;  $Ni$ : frecuencia absoluta acumulada;  $fi$ : frecuencia relativa;  $Fi$ : frecuencia relativa acumulada;  $ni$ : frecuencia absoluta;  $Ni$ : frecuencia absoluta acumulada;  $fi$ : frecuencia relativa;  $Fi$ : frecuencia relativa acumulada

### 3.13. Análisis inferencial

La distribución de las frecuencias obtenidas en cada unidad de registro concluye en la existencia de relaciones de asociación entre el tipo de rostro iconográfico, las voces ( $\chi^2_{(9, n=198)}=122,749, p < ,001, CC = ,619$ ) y las vestimentas ( $\chi^2_{(9, n=198)}=351,055, p < ,001, CC = ,800$ ) asignadas a los personajes femeninos. De esta forma, puede confirmarse que los rostros femeninos amigables se asocian significativamente con la asignación de voces armónicas y vestimentas estandarizadas. Igualmente, las características corporales normativas aparecen asociadas, de forma significativa, con vestimentas estandarizadas ( $\chi^2_{(6, n=198)}=223,204, p < ,001, CC = ,728$ ) y voces armónicas ( $\chi^2_{(6, n=198)}=178,281, p < ,001, CC = ,688$ ). Por último, se evidencian relaciones significativas relacionales entre las vestimentas estandarizadas y voces armónicas femeninas ( $\chi^2_{(9, n=198)}=138,362, p < ,001, CC = ,641$ ), y entre la clase y rol social asignado a estos personajes ( $\chi^2_{(20, n=382)}=753,715, p < ,001, CC = ,815$ ). Por tanto, la clase media, que caracteriza a las mujeres, establece una relación evidente con la asunción de roles activo-androcéntricos en la construcción de la vida social y cultural de los relatos audiovisuales.

De acuerdo con los resultados devueltos, las frecuencias observadas dan cuenta de que los recuentos son significativamente diferentes de los recuentos de celdas esperados. En

consecuencia, las distribuciones diferenciales obtenidas no se deben al azar, con altos y muy altos tamaños del efecto ( $CC > 0,5$ ).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las atribuciones femeninas corresponden a un tipo de mujer joven/adulta, blanca, de clase media y heterosexual, representado con un cuerpo normativo, vestido de manera estandarizada, un rostro iconográfico amigable y una voz armónica. Sus principales roles narrativos y sociales asumen papeles de ayudantes de personajes masculinos, mayoritariamente de naturalizada activo-androcéntrica en la construcción de la vida social y cultural del relato. Esta descripción de los patrones de representación analizados refuerza la teoría de que los personajes femeninos en los videojuegos reproducen y perpetúan los roles de género tradicionales (Amores, 2018; Chapman et al., 2017; Cross, 2022; Curiel, 2018; Pérez, 2018). Pese a la pretensión de los desarrolladores de crear juegos históricos realistas (Vanderwalle et al., 2022) los resultados arrojan más evidencias sobre una visión androcéntrica, patriarcal y heteronormativa, infrarrepresentando las diversidades de género, y adaptándolas a los patrones sociológicos y antropológicos de la cultura y la estética europeas (Banker, 2020; Bondioli et al. 2019; Burgess y Jones, 2022; Chirchiano y Tusseli (2016); Fernández-Ruiz, 2021; García, 2018; González, 2018; Hammar, 2016; Jones y Osborne, 2020; Scarassati, 2019; Sequeiros y Puente, 2020; Trivi, 2018; Waszkiewicz, 2021). En ese sentido, los personajes femeninos que, en el sistema actancial, se ajustan a su consideración de 'objeto' y a roles sociales víctima-pasivos, son mayoritariamente coincidentes. Se las representa, en efecto, como mujeres jóvenes/adultas sexualizadas, objeto del deseo sexual de personajes varones, o que deben ser salvadas o ayudadas por ellos. Estas evidencias concuerdan con las investigaciones de Amores (2018), Cantón (2021), Chirchiano y Tusseli (2016), Curiel (2018), González (2018), López-Fernández et al. (2019), Muñoz y Segovia (2019), Rankin y Han (2019), Pérez (2018) y Waszkiewicz (2021).

Personajes históricos femeninos, como Mary Read o Sofía Sartor, adquieren relevancia en las tramas, pero siempre de forma subordinada a los personajes masculinos. Una muestra de esta circunstancia es Mary Read, quien adopta la decisión de travestirse, asumiendo la identidad de James Kidd, para ejecutar roles asignados tradicionalmente al género masculino. Las atribuciones de género más próximas a los estereotipos hegemónicos femeninos aparecen en escenas en las que debe seducir a un personaje masculino, o cuando se la acusa y injusticia por practicar la piratería.

Las mujeres ancianas y niñas son inusuales en las narrativas audiovisuales analizadas. Las ancianas amerindias poseen roles respetables (ancianas venerables), pero con necesidad del auxilio masculino en determinadas situaciones. La única representación infantil de los videojuegos analizados se mantiene, por su parte, en el anonimato, oculta durante la narrativa, a pesar de su relevancia central en el relato como núcleo de las preocupaciones del personaje masculino.

Aunque la recurrencia de personajes femeninos sexualizados es relativamente minoritaria, resulta significativa en las narrativas desarrolladas. Los cuerpos normativos, sin llegar a presentarse sexualizados, podrían ofrecer estos atributos, como en los casos de Lucy o Sofía Sartor. En el registro audiovisual de mujeres sexualizadas ubicamos personificaciones como Lucrecia Borgia, Cristina Vespucio, la Hermana Teodora o Anne

Bonny. Igualmente, se identifican dos mujeres con cuerpos y vestimentas sexualizados en este registro, con el papel de personajes ejerciendo la prostitución, y muy representadas en los videojuegos analizados. Existen concurrencias descriptivas en todos los personajes sexualizados, como su representación iconográfica racial blanca y, en consecuencia, la manifestación de un canon estético hegemónico, la asunción de roles víctima-pasivos, la recepción de violencia física, psicológica o sexual ejercida por varones, y una paradójica salvación también por varones. Esta evidencia concurre con lo afirmado por Amores (2018), Bondioli et al. (2019), Cross et al. (2022), Curiel (2018), López-Fernández et al. (2019) y Pérez (2018) sobre la perpetuación y reproducción de la violencia sexual, los estereotipos de género y la cultura de la violación en el *mainstream* audiovisual. Este registro audiovisual apunta hacia una aparente mayor predisposición de los varones al acoso sexual (Burnay et al., 2021) y a una menor empatía con las mujeres que sufren este tipo de violencia (Gabbadini et al., 2016). No obstante, como apuntan Cross et al. (2022) no parece identificarse una correlación directa entre ‘violencia sexual’ y contenido estereotipado’.

De acuerdo con Bondioli et al. (2019), Champion (2020), Cantón (2021), Chapman et al. (2017), García (2018), Hammar (2016), Sequeiros y Puente (2020), Venegas (2020, 2022) y Waszkiewicz (2021), los videojuegos construyen realidades temporales pasadas, presentes y/o futuras. Los ‘videojuegos de historia’, pero también los ‘videojuegos históricos’ son productos audiovisuales que reproducen una estética y una cultura hegemónica (Banker, 2020; Venegas, 2018a, 2018b, 2020, 2022). Asimismo, el discurso está comprometido ideológicamente, razón por la que sobrerrepresenta a las clases medias y altas, y se asignan roles femeninos pasivos, secundarios-auxiliares y/o victimizados, que no se ajustan a las realidades históricas que representan. En esta línea, Gonçalves (2022) argumenta que los anacronismos pueden comprometer los resultados de la investigación histórica, principalmente cuando se presentan a audiencias de masas (Venegas 2018a, 2018b). Igualmente, Banker (2020), Burgess y Jones (2022), García (2018), González (2018), Politopoulos et al. (2019), Vandewalle et al. (2022) y Waszkiewicz (2021) informan de una infrarrepresentación racial, de orientaciones e identidades sexuales y de clases sociales, junto con las propias del género femenino, evidenciada en los resultados arrojados en la presente investigación. Desde esta perspectiva, se comprueba que la saga *Assassin’s Creed* pertenece a los ‘videojuegos de historia-mediática’ teorizados por Venegas (2022), y caracterizados por:

*“La inexistencia de una reflexión sobre el pasado como consecuencia de la selección y el uso de las fuentes, el proceso de producción e intención de la obra, las mecánicas empleadas para diseñar la relación entre el jugador, y el espacio e imágenes virtuales e interactivas elaboradas para la reconstrucción visual del momento escogido” (p. 127).*

Podemos afirmar que la saga *Assassin’s Creed* (2007) es un producto audiovisual de masas, posiblemente consumido por una audiencia masculina mayoritaria y normativa (Fernández-Vara, 2014; López Fernández et al. 2019). Su diseño no responde a necesidades educativas específicas, sino a una lógica de mercado mediante la creación de productos “edaimónicos”, entretenidos y adictivos (Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2020), pese a la incorporación de historiadores en el proceso creativo (Banker, 2020). Sin negar sus posibles usos didácticos, descritos por Cantón (2021), Champion (2020), Vicent y Platas (2018), Joly-Lavoie (2017) y López y Jerez (2015), entendemos que existen otras propuestas vídeo-lúdicas más interesantes y

con mayor valor formativo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales que la analizada (Venegas, 2022). Sin embargo, esta saga se posiciona en el mercado audiovisual como un recurso hiperrealista e histórico, presentado como una oportunidad de inmersión en el pasado. En este sentido, atendiendo a los márgenes temporales de producción del corpus estudiado (2007-2014), creemos necesario continuar con su análisis.

## BIBLIOGRAFÍA

- AEVI (2022). *La industria del videojuego en España en 2021*. Asociación Española del Videojuego.
- Amin, F. y Wahyudin, A.Y. (2022). The impact of video game: “Age of Empires II” toward students’ reading comprehension on narrative text. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(1), 74-80. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i1.1818>
- Amores, M. (2018). Sobre la necesidad de un libro de videojuegos con perspectiva de género. En V.V.A.A. *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 11-38). AnaitGames.
- Banker (2020). Black egyptians and white greeks?: Historical speculation and racecraft in the video game Assassin’s Creed: Origins. *Humanities*, 9(4), 145. <https://doi.org/10.3390/h9040145>
- Bijsterveld, A. (2022). National identity in historical video games: An analysis of how *Civilisation V* represents the past. *Nations and Nationalism*, 28(4), 1.311-1.325. <https://doi.org/10.1111/nana.12845>
- Bondioli, N., Teixeira-Bastos, M. y Carneiro, L.C. (2019). History, design and archaeology: The reception of Julius Caesar and the representation of gender and agency in Assassin’s Creed Origins. *In die Skriflig*, 53(2), 2-12. <https://doi.org/10.4102/ids.v53i2.2431>
- Burgess, J. y Jones, C. (2022). Exploring player understandings of historical accuracy and historical authenticity in video games. *Games and culture*, 17(5), 816-835. <https://doi.org/10.1177/15554120211061853>
- Burnay, J., Bushman, B.J. y Laroi, F. (2021). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive Behavior*, 45(2), 214-223. <https://doi-org.ubu-es.idm.oclc.org/10.1002/ab.21811>
- Cantón A.P. (2021). Entre arte, historia y hombres: la representación de la mujer en la industria de los videojuegos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 30-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21940>
- Champion, E. (2020). Culturally significant presence in single-player computer games. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3414831>
- Chapman, A., Foka, A. y Westin, J. (2017). Introduction: what is historical game studies? *Rethinking History*, 21(3), 358-371. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>
- Chirchiano, E. y Tuselli, A. (2016). Che genere di videogame? Le rappresentazioni di genere nell’universo videoludico. *H-ermes. Journal of Communication*, 7, 295-320. xxx
- Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th edition). SAGE.
- Cross, L., Jaye, L.K., Savostijanovs, J., McLatchie, N., Johnston, M., Johnston, M., Whiteman, L. Mooney, R. y Atherton, G. (2022). Gendered violence and sexualized representations in video games: (Lack of) effects on gender-related attitudes. *New Media & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14614448221075736>
- Curiel, A. (2018). La mujer como actante. En V.V.A.A. *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 113-136). AnaitGames.
- Daneels, R., Malliet, S., Geerts, L. Denayer, N., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2021). Assassins, Gods, and Androids: How narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences. *Media and Communication*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3205>

- Fernández-Ruiz, M. (2021). Más allá de la adaptación. Assassin's Creed y los mundos transmediales. *Trasvases entre la literatura y el cine*, 3, 103-116. <https://doi.org/10.24310/TrasvasesTlc.vi3.12337>
- Fernández-Vara, C. (2014). La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 93-108. <https://bit.ly/3piZ2RG>
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C. y Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, & empathy for female violence victims. *PLoS ONE*, 11(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>
- García, R. (2018). Videojuegos y subalternidad, una introducción. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 304-334.
- Gheitasi, M., Moreno, J. A., Hermon, S. y Schnabel, M. A. (2023). Gaming the past— commercial video games with historical contexts: Evaluation of the Iranian Lotf Ali Khan Game. *Journal of Games, Game Art, and Gamification*, 8(1), 24-36. <https://doi.org/10.21512/jggag.v8i1.9874>
- Gonçalves, B. (2022). Os sentidos do anacronismo. *História Da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 285-314. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1829>
- González, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: Un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 360-388.
- Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., Escribano-Miralles, A. y Vivas-Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 61. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7>
- Hammar, E.L. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking History*, 21(3). <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>
- Hiriart, J. (2020). How to be a 'Good' Anglo-Saxon: Designing and Using Historical Video Games in Primary Schools. En S. Hageneuer (Ed.). *Communicating the Past in the Digital Age: Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology (12–13 October 2018)* (pp. 141-151). Ubiquity Press. <https://doi.org/10.5334/bch.k>
- Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed: synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-469. <https://doi.org/10.7202/1044475ar>
- Jones, P.I. y Osborne, T. (2020). Analysing virtual landscapes using postmemory. *Social & Cultural Geography*, 21(2), 186-206. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474378>
- López, A. y Jerez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233191>
- López-Fernández, F.J., Mezquita, L., Griffiths, M.D. y Ortet, G., Ibáñez, M.I. (2021). El papel de la personalidad en el juego problemático y en las preferencias de género de videojuegos en adolescentes. *Adicciones*, 33(3), 263-272. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1370>
- López-Fernández, O., Williams, A.J., Griffiths, M.D. y Kuss, D.J. (2019). Female gaming, gaming addiction and the role of women within gaming culture: a narrative literature review. *Front. Psychiatry*, 10(454). <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00454>
- Moreno, A.C. (2022). Tecnonacionalismo. El videojuego como objeto de estudio en las Ciencias Sociales. Call of History. *Videojuego, Memoria y Control*, 1, 33-58. <https://doi.org/10.5565/rev/tdevorado.163>
- Muñoz, J.M. y Segovia B. (2019). ¿Cómo interactúan los adolescentes con los videojuegos? Preferencias y habilidades performativas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 360-382. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1335/18es.html>

- Ocaña, J.E. y Ruiz, F.J. (2020). El videojuego de temática histórica como arte visual: anacronías conscientes y licencias creativas en la representación de espacios urbanos de la saga Assassin's Creed. *Co-herencia*, 17(33), 41-63. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.2>
- Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A.M. Hernández, C. R. García, y 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. 943-951). Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. y Juez, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *ALLJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Pérez, M. (2018). Diseño y estética del personaje femenino en videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 89-110). AnaitGames.
- Politopoulos, A., Mol, A.A.A., Boom, K.H.J. y Ariese, C.E. (2019). "History is our playground": Action and authenticity in Assassin's Creed: Odyssey. *Advances in Archeological Practice*, 7(3), 317-323. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>
- Rankin, Y.A. y Han, N. (2019). Exploring the plurality of black women's gameplay experiences. En *2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings (CHI 2019), May 4-9, Glasgow, Scotland, UK*. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300369>
- Sacchi, A. (2018). Construcción de personajes desde un punto de vista artístico. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 139-162). AnaitGames.
- Scarassati, B. (2019). História e Memória em Assassin's Creed (2007-2015). *Tempo e Argumento*, 11(27), 304-339. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180311272019304>
- Sequeiros, C. y Puente, H. (2020). Democracia, deslegitimación y cambio social: el videojuego como dispositivo de cuestionamiento político. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 121-137. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.540>
- Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 41-64). AnaitGames.
- Ubisoft (2007). *Assassin's Creed Origins*. <https://www.ubisoft.com/es-es/game/assassins-creed/assassins-creed>
- Vandewalle, A., Daneels, R., Simons, E. y Malliet, S. (2022). Enjoying my time in the animus: A quantitative survey on perceived realism and enjoyment of historical video games. *Games and Culture*, 18(5), 643-663. <https://doi.org/10.1177/15554120221115404>
- Velasco, L. y Prada, J. (Coords.) (2022). *Estrategias de ludificación aplicadas a la enseñanza de la historia (secundaria y universidad)*. Graó
- Venegas, A. (2018a). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de Historiografía*, 28(1), 323-346. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>
- Venegas A. (2018b). La problemática de la imagen como forma de transmisión histórica en la cultura digital. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(2), 36-56.
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia del videojuego*. Sans Soleil Ediciones.
- Venegas, A. (2022). *Pasado Virtual. Historia e imagen en el videojuego*. Pigmalion.
- Vicent, N. y Platas, M. (2018). ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed Origins. *CLIO. History and History teaching*, 44, 41-53.
- Waszkiewicz, A. (2021). Non-normative gender performances of fat video game characters. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, 20, 165-180. <https://doi.org/10.2478/ausfm-2021-0020>



FACULTAD DE  
**EDUCACIÓN**



## OCTAEDRO EDITORIAL

### CERTIFICADO DE ACEPTACIÓN DEL CAPÍTULO DE LIBRO

En el mes de febrero de 2024, Octaedro Editorial (Q1 en el campo de "Educación" en el Scholarly Publisher Index) editará el libro titulado:

- Título: **Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos.**  
ISBN: 978-84-10054-10-3  
Fecha: febrero 2024

En el que participarán los autores *César Barba-Alonso* y *Delfín Ortega-Sánchez (Universidad de Burgos)* mediante el siguiente capítulo de libro:

- *¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica.* Páginas 280-295

La coordinación del libro estará a cargo de los profesores *Juan Ramón Moreno-Vera (editor)*, *Raimundo A. Rodríguez-Pérez*, *Francisco Javier Trigueros Cano* y *Alicia Antolinos Sánchez (coordinadores)* de la Universidad de Murcia.

Todos los capítulos han seguido un sistema de evaluación y revisión de doble par ciego anonimizado (blind peer review) para garantizar la calidad de las aportaciones.

Como editor del libro, así lo certifico y firmo.

En Murcia, a 12 de diciembre de 2023.

Juan Ramón Moreno-Vera. Universidad de Murcia

# ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica.

Barba-Alonso, César<sup>1</sup>; Ortega-Sánchez, Delfín<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Burgos, [cbarba@ubu.es](mailto:cbarba@ubu.es)

<sup>2</sup>Universidad de Burgos, [dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en dos de los videojuegos de aventuras, catalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin's Creed Syndicate* y *Assassin's Creed Unity*. Con el objeto de examinar la existencia de potenciales estereotipos de género en las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por estos videojuegos, se realizó un análisis de contenido cualitativo desde un diseño de investigación no experimental transversal de corte documental-descriptivo. De acuerdo con los resultados obtenidos, puede afirmarse la persistencia del desarrollo de relatos históricos dominantes y sesgados en la cultura popular. Estos resultados derivan en la necesidad de continuar analizando los mecanismos narrativos de sus representaciones, y de promover la inclusión de relatos contrahegemónicos y no normativos en la construcción de identidades de género diversas y plurales.

**PALABRAS CLAVE:** Identidades de género, videojuego, educación histórica, Educación Secundaria

## 1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de disminuir la brecha de género entre jugadores, la industria cultural en general, y del videojuego en particular, ha procurado acercarse al público femenino, *queer* y racializado. No obstante, sus intentos han generado un falso ‘espejismo de igualdad’ ante la democratización del sector (AEVI, 2021; López-Fernández et al., 2021; Trivi, 2018). Puede afirmarse que la industria mediática sigue estando controlada y orientada a la creación de productos heteronormativos y eurocéntricos por y para hombres cisgénero blancos, marginando y excluyendo al resto de etnias y de identidades de género (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021).

Los ‘videojuegos de historia’ (Venegas, 2022) producen narrativas hegemónicas que subjetivan las memorias transmitidas como históricas a través de retro-lugares (Venegas, 2018b; Venegas, 2020), favorecen la ilusión del consumidor de estar aprendiendo historia mientras se juega y redifican las relaciones de poder establecidas (García, 2018; Sacchi, 2018). A pesar de los intentos por disputar el medio vídeo-lúdico y proponer experiencias emancipadoras, desde los márgenes, para la transformación y la renegociación, los videojuegos de historia mediática dominan el mercado (González, 2018; Hammar, 2016; Sequeiros y Puente, 2020; Venegas 2018a; Venegas, 2022). Desde la crítica con perspectiva de género, se evidencia la sobre-presentación y sobre-sexualización de los personajes femeninos, la asignación de roles pasivos y ‘no jugables’ (Cross et al., 2022), los estereotipos de género, la violencia ejercida contra las mujeres (Curiel, López-Fernández et al., 2019; Pérez, 2018) y la supeditación de los personajes femeninos a los personajes masculinos en los videojuegos (Amores, 2018).

Los ‘videojuegos de historia-mediática’ (Venegas, 2022), como *Assassin’s Creed*, han sido objeto de estudio durante los últimos años para ser utilizados como herramientas didácticas en las aulas de Historia (Cantón, 2021; Champion, 2020; Fernández-Ruiz, 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Gilbert, 2017; Vicent y Platas, 2018). No existe consenso en la investigación actual sobre su idoneidad para implementarse en el aula, aunque sí parece haberlo en cuanto a las narrativas históricas generadas. Pese al interés de la franquicia por crear entornos estéticamente históricos, las narrativas y espacios representados permiten a los desarrolladores abundantes ‘licencias creativas’ y ‘anacronismos conscientes’ para resultar atractivos a los consumidores, recurriendo más

a la memoria estética que a las fuentes historiográficas disponibles (Banker, 2020; Burgess y Jones, 202; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruíz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

Menos analizadas han sido las perspectivas de los y las jugadoras del videojuego. En esta línea, disponemos del estudio de Gilbert (2019), quien, a través de entrevistas semiestructuradas, analizó las representaciones de un grupo pequeño de alumnado estadounidense en un centro de educación secundaria privado. En esta investigación, se definieron percepciones sobre el fomento de *Assassin's Creed* para el desarrollo de la empatía histórica y de la multiperspectiva en el pensamiento histórico. Por otra parte, el alumnado parecía aceptar o ignorar acríticamente los hechos, sesgos y perspectivas de los diseñadores de los videojuegos, valoradas como verídicas o reales por los jugadores, permitiendo la reescritura de la historia escolar y la reconfiguración de sus preconcepciones, e impactando en la imaginación histórica de los estudiantes. Estas cuestiones conectan con la paradoja apuntada por Venegas (2020, 2023), consistente en que el pasado interactivo, representado virtualmente, construye identidades hiperindividualizadas basadas en representaciones homogéneas y afianzadas a través del sesgo de confirmación transmitido en las cámaras de eco, en las que se han transformado los foros *gamers* y las redes sociales. En estos espacios, en efecto, se pueden perpetuar y reproducen las violencias y actitudes machistas (Burnay et al., 2021; Gabbiadini et al., 2016).

A partir de la necesidad educativa de examinar los estereotipos de género de las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por los videojuegos de contenido histórico, el objetivo de la presente investigación es analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en de los dos videojuegos de aventuras, catalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin's Creed Syndicate* y *Assassin's Creed Unity*.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño y procedimiento

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. A partir de este enfoque y, en los términos propuestos por Corbin y Strauss (2014), se ha revisado la literatura científica previa para definir las categorías apriorísticas del análisis de contenido cualitativo realizado.

## 2.2. Muestra digital

Se empleó un muestreo teórico-documental a partir del corpus de contenidos audiovisuales generado por la saga principal de *Assassins's Creed* (Ubisoft, 2007). De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron los personajes femeninos incluidos en cinemáticas recuperadas de *YouTube*, canal desde el que se extrajeron las unidades de registro audiovisuales ( $n = 170$ ). Se analizaron 20 figuras femeninas de los 141 personajes que componen 2 videojuegos principales de la saga: *Assassin's Creed Unity* (2014) y *Assassin's Creed Syndicate* (2015). Los extractos audiovisuales, con 280 minutos de cinemáticas dobladas al castellano, fueron recuperados del canal *Greed gamer* (<https://www.youtube.com/@greedgamer4072>) tras verificar su idoneidad como repositorio con más extractos disponibles.

## 2.3. Instrumento

Con la finalidad de describir los patrones de representación audiovisuales transmitidos por los personajes femeninos, se utilizó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado *ad hoc*, a partir de la adaptación diseñada por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023), generada a partir del diseñado y validado por Ortega-Sánchez y Pérez (2015), de la revisión del sistema dimensional de Ortega-Sánchez y Juez (2021), y del sistema actancial de Curiel (2018) (Tabla 1).

**Tabla 1.**

Tabla de vaciado y análisis de datos

| <b>Videojuego</b>                             |   |  |
|---|---|--|
| <b>Dimensión</b>                              | <b>Narrativa iconográfica y audiovisual</b>   | <b>Descriptor</b>  |
| <b>Asignación de nombre</b>                   | Personificación <input type="checkbox"/> Anonimato <input type="checkbox"/>   | Denominación terminológica para designar al personaje.   |
|   | Término textual empleado (significante):  |  |
| <b>Pertenencia racial</b>                     | Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-audiovisual.                                    |
| <b>Franja de edad</b>                         | Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/> Anciana <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>  | Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-audiovisual.                  |
| <b>Rostro Iconográfico</b>                    | Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/> Agresivo <input type="checkbox"/><br>Sexualizado <input type="checkbox"/>  | Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.           |
| <b>Orientación sexual</b>                     | Heterosexual <input type="checkbox"/> Homosexual <input type="checkbox"/><br>Bisexual <input type="checkbox"/> Asexual <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/> | Orientación sexual expresada en la narrativa audiovisual.  |
| <b>Expresión y características corporales</b> | Sexualizado <input type="checkbox"/> Normativo <input type="checkbox"/><br>Heteronormativo <input type="checkbox"/>   | Características corporales con las que caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual. |
| <b>Vestimenta</b>                             | Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> Erótica <input type="checkbox"/>                 | Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos narrativos audiovisuales.            |
| <b>Voz</b>                                    | Erótica <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Armónica <input type="checkbox"/>  | Tipo de voz con el que se caracteriza al personaje en su representación audiovisual.                           |

|                          |   |  |
|--------------------------|---|--|
| <b>Esquema actancial</b> | Sujeto <input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Destinador <input type="checkbox"/><br>Destinatario <input type="checkbox"/> Oponente <input type="checkbox"/> Ayudante <input type="checkbox"/>  | Funciones desempeñadas por el personaje en la trama narrativa, escena o pasaje narrativo audiovisual.      |
| <b>Clase social</b>      | Lumpen <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/><br>Sin especificación <input type="checkbox"/>   | Clase o extracción social a la que adscribe el personaje.  |
| <b>Rol social</b>        | Activo, por su contribución a la vida social <input type="checkbox"/><br>Activo, por su contribución a la vida cultural <input type="checkbox"/><br>Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato <input type="checkbox"/><br>Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato <input type="checkbox"/><br>Víctima-pasivo <input type="checkbox"/> | Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción audiovisual y el mensaje textual evocado. |
| <b>Imagen vinculada:</b> |   |  |

Fuente: Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023).

## 2.4. Análisis de datos

Para analizar las narrativas audiovisuales, se identificaron los roles y las representaciones de los personajes femeninos, atendiendo a la forma en la que podían contribuir a la construcción de las identidades de género del alumnado de Educación Secundaria. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados deductivamente, como se muestra en el instrumento descrito. Con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas en las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada, los datos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Dimensión ‘Género’

En la dimensión género, la suma total de las frecuencias absolutas es inferior al resto de la dimensión. Esta anomalía es producto de la naturaleza de la dimensión, calculada a partir del total de las identidades de género presente en las narrativas audiovisuales. La Tabla 2 muestra una eminente masculinización de los personajes (85,8%), confirmando la infrarrepresentación de los personajes femeninos (13,5%) y de los personajes transgénero (0,7%).

**Tabla 2.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘género’

| $x_i$       | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Masculino   | 121   | 121   | 85.8  | 85.8  |
| Femenino    | 19    | 140   | 13.5  | 99.3  |
| Transgénero | 1     | 141   | 0.7   | 100.0 |
| Total       | 141   | 141   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.2. Dimensión ‘Asignación de nombre’

La inmensa mayoría de los personajes femeninos asume un nombre propio (94,1%) frente al 5,9% colectivo anonimizado (Tabla 3).

**Tabla 3.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘asignación de nombre’

| $x_i$           | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| Personificación | 160   | 160   | 94.1  |       |
| Anonimato       | 10    | 170   | 5.9   |       |
| Total           | 170   | 170   | 100.0 |       |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.3. Dimensión ‘Pertenencia racial’

La Tabla 4 evidencia escasa disparidad étnica, con un 98,2% de mujeres blancas y un 2,8% de personajes femeninos racializados.

**Tabla 4.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘pertenencia racial’

| $x_i$              | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|
| Blanca             | 167   | 167   | 98.2  | 98.2  |
| Negra              | 0     | 167   | 0.0   | 98.2  |
| Otras              | 3     | 170   | 2.8   | 100.0 |
| Sin especificación | 0     | 170   | 0.0   | 100.0 |
| Total              | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.4. Dimensión ‘Franja de edad’

Como puede comprobarse en la Tabla 5, las mujeres jóvenes/adultas aparecen sobrerrepresentadas (94,1%), frente a las niñas (1,8%) o a las ancianas, no representadas en las narrativas.

**Tabla 5.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘franja de edad’

| $x_i$              | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|
| Niña               | 2     | 2     | 1.8   | 1.8   |
| Joven/Adulta       | 160   | 162   | 94.1  | 95.9  |
| Anciana            | 8     | 170   | 4.1   | 100.0 |
| Sin especificación | 0     | 170   | 0.0   | 100.0 |
| Total              | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.5. Dimensión ‘Rostro iconográfico’

El rostro iconográfico sexualizado es mayoritario en las cinemáticas (64,1%), frente a los rostros amigables (12,4%), los rostros conciliadores (13,5%) y a los rostros agresivos (10,0%), con menor peso en el registro documental (Tabla 6).

**Tabla 6.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘rostro iconográfico’

| $x_i$       | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Amigable    | 21    | 21    | 12.4  | 12.4  |
| Conciliador | 23    | 44    | 13.5  | 25.9  |
| Agresivo    | 17    | 61    | 10.0  | 35.9  |
| Sexualizado | 109   | 170   | 64.1  | 100.0 |
| Total       | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.6. Dimensión ‘Orientación sexual’

La Tabla 7 demuestra la representación de una única orientación sexual, la heteronormativa (82,9%), invisibilizando otras orientaciones. No obstante, en algunos personajes, no se expresa una orientación sexual determinada (17,1%).

**Tabla 7.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘orientación sexual’

| $x_i$              | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|
| Heterosexual       | 141   | 141   | 82.9  | 82.9  |
| Homosexual         | 0     | 141   | 0.0   | 82.9  |
| Bisexual           | 0     | 141   | 0.0   | 82.9  |
| Asexual            | 0     | 141   | 0.0   | 82.9  |
| Sin especificación | 29    | 170   | 17.1  | 100.0 |
| Total              | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.7. Dimensión ‘Expresión y características corporales’

Son dominantes las representaciones de cuerpos de mujeres normativos (95,3%) en ambos videojuegos. Los cuerpos heteronormativos (4,7%) son, sin embargo, escasamente representados (Tabla 9).

**Tabla 8.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘expresión y características corporales’

| $x_i$           | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| Sexualizado     | 0     | 0     | 0.0   | 0.0   |
| Normativo       | 162   | 162   | 95.3  | 95.3  |
| Heteronormativo | 8     | 170   | 4.7   | 100.0 |
| Total           | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.8. Dimensión ‘Vestimenta’

De acuerdo con los datos contenidos en la Tabla 9, son mayoritarios los personajes femeninos con vestimenta distintiva (68,2%), seguida de la estandarizada (21,8%), y minoritarias las representaciones de vestimentas estridentes (5,9%) y eróticas (4,1%).

**Tabla 9.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘vestimenta’

| $x_i$         | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|---------------|-------|-------|-------|-------|
| Estandarizada | 37    | 37    | 21.8  | 21.8  |
| Distintiva    | 116   | 153   | 68.2  | 90.0  |
| Estridente    | 10    | 163   | 5.9   | 95.9  |
| Erótica       | 7     | 170   | 4.1   | 100.0 |
| Total         | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.9. Dimensión ‘Voz’

La dimensión voz está dominada por voces armónicas (87,1%), con limitadas voces estridentes (11,8%) y eróticas (1,2%) (Tabla 10).

**Tabla 10.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘voz’

| $x_i$      | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| Erótica    | 2     | 2     | 1.2   | 1.2   |
| Estridente | 20    | 22    | 11.8  | 13.0  |
| Armónica   | 148   | 170   | 87.1  | 100.1 |
| Total      | 170   | 170   | 100.1 | 100.1 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.10. Dimensión ‘Esquema actancial’

El incremento de la suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión se debe al carácter categorial no excluyente del esquema actancial. Los resultados obtenidos demuestran que el papel desempeñado por los personajes femeninos es principalmente el de ayudantes de personajes masculinos (36,2%) y el de sujeto (27,6%). No obstante, solo un personaje femenino, Evie Frye, asume el papel de sujeto. Los personajes femeninos que adoptan el papel de destinador (7,6%), destinatario (0,0%), objeto (11,9%) y oponente (16,8%) registran frecuencias más moderadas, infrecuentes o inexistentes (Tabla 11).

**Tabla 11.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘esquema actancial’

| $x_i$        | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
| Sujeto       | 51    | 51    | 27.6  | 27.6  |
| Objeto       | 22    | 73    | 11.9  | 39.5  |
| Destinador   | 14    | 87    | 7.6   | 47.1  |
| Destinatario | 0     | 87    | 0.0   | 47.1  |
| Oponente     | 31    | 118   | 16.8  | 63.9  |
| Ayudante     | 67    | 185   | 36.2  | 100.1 |
| Total        | 185   | 185   | 100.1 | 100.1 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.11. Dimensión ‘Clase social’

Pese a ser las clases sociales residuales estadísticamente mayores en la historia y en el período histórico representado, las clases medias (55,9%) y las clases altas (40,0%) aparecen sobrerrepresentadas en las cinemáticas, mientras que las clases bajas aparecen exigüamente representadas (4,1%) o no representadas en la narrativa, como el lumpen (Tabla 12).

**Tabla 12.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘clase social’

| $x_i$              | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|
| Lumpen             | 0     | 0     | 0.0   | 0.0   |
| Baja               | 7     | 7     | 4.1   | 4.1   |
| Media              | 95    | 102   | 55.9  | 60.0  |
| Alta               | 68    | 170   | 40.0  | 100.0 |
| Sin especificación | 0     | 170   | 0.0   | 100.0 |
| Total              | 170   | 170   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.12. Dimensión ‘Rol social’

De forma similar a las asignaciones múltiples del esquema actancial a las características de un mismo personaje, las frecuencias correspondientes a la dimensión ‘rol social’ son mayores en relación con las demás dimensiones analíticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, los personajes femeninos con un rol activo no androcéntrico en la construcción de la vida social (32,4%) y cultural (31,0%) reúnen las recurrencias audiovisuales de mayor frecuencia absoluta. Son recurrentes los roles activo-androcéntricos en la vida social (14,9%) y en la vida cultural (16,3%) del relato, mientras que el rol víctima-pasivo (5,4%) es minoritario en las narrativas analizadas (Tabla 13).

**Tabla 13.**

Relación de frecuencias en la dimensión ‘rol social’

| $x_i$  | $n_i$ | $N_i$ | $f_i$ | $F_i$ |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social   | 115   | 115   | 32.4  | 32.4  |
| Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural | 110   | 225   | 31.0  | 63.4  |
| Activo-androcéntrico de la vida social del relato              | 53    | 278   | 14.9  | 78.3  |
| Activo-androcéntrico de la vida cultural del relato            | 58    | 336   | 16.3  | 94.6  |
| Víctima-pasivo   | 19    | 355   | 5.4   | 100.0 |
| Total  | 355   | 355   | 100.0 | 100.0 |

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio son coherentes con los obtenidos por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023) sobre el mantenimiento/reforzamiento de los estereotipos de género y las sobrerrepresentaciones de las orientaciones sexuales heteronormativas, las clases sociales medias-altas, los personajes jóvenes y los cuerpos normativos, y la homogeneización étnica. Sin embargo, se observan transformaciones en una menor sexualización y erotización de los personajes femeninos (Gilbert, 2017, Joly-Lavoie, 2017), aumentando el número de veces en las que un personaje femenino asume el papel de sujeto en la acción, solo asumido por Evie Frye. Igualmente, se identifica un incremento del número de mujeres con roles no androcéntricos y, por tanto, de su relevancia en la trama y en la ocupación de papeles protagonistas, aún supeditados a figuras masculinas. Las mujeres sujeto con roles no androcéntrico pertenecen a clases medias-altas y, habitualmente, adoptan papeles tradicionalmente masculinos para destacar su importancia en las tramas. Finalmente, aunque es destacable la inclusión de una persona transgénero, Ned Wynert, continúa infrarrepresentándose al colectivo LGTBIQ+, y a las diversidades de género y afectivo-sexuales.

Consideramos, como ya han hecho otros autores (Daneels et al., 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023; Venegas, 2022), que la implementación de la saga *Assassin's Creed* en el aula es complicada por sus características y limitaciones (dinámica individual del videojuego, edad recomendada superior a los 17 años, violencia sistemática, elevados costes económicos, etc.), pero es ineludible su popularidad entre el alumnado y, por tanto, didácticamente estimable (AEVI, 2021; Gilbert, 2019; Venegas, 2020; 2022).

Tanto en los 'videojuegos de historia-mediática' como en los 'videojuegos de historia-problema' (Venegas, 2022) existe la posibilidad de trabajar alternativas para problematizar los relatos históricos hegemónicos, normativos y eurocéntricos, de forma particularmente sencilla, por su orientación didáctica, en los segundos (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021). En este sentido, se podría favorecer el análisis y la autorreflexión sobre las 'licencias creativas' y los 'anacronismos conscientes' no sólo en cuestiones estéticas y artísticas, sino sobre los estereotipos de género y/u otras problemáticas históricas, con el fin de desarrollar el pensamiento y conciencia histórica (Banker, 2020; Burgess y Jones, 2022; Daneels et al.,

2021; Fernández-Ruíz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

El videojuego se convierte en una de las primeras representaciones del pasado al que acceden los y las estudiantes, experimentando el pasado como un bien de consumo hiperrealista e individualizado. Su tratamiento y análisis educativo habría de valorarse, en consecuencia, con mayor especificidad y atención, en el conjunto de preocupaciones docentes e investigadoras de la didáctica de la Historia.

## 5. REFERENCIAS

AEVI (2022). *La industria del videojuego en España en 2021*. Asociación Española del Videojuego.

Amores, M. (2018). Sobre la necesidad de un libro de videojuegos con perspectiva de género. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 11-38). AnaitGames.

Burgess, J. y Jones, C. (2022). Exploring player understandings of historical accuracy and historical authenticity in video games. *Games and culture*, 17(5), 816-835. <https://doi.org/10.1177/15554120211061853>

Burnay, J., Bushman, B.J. y Laroi, F. (2021). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive Behavior*, 45(2), 214-223. <https://doi-org.ubues.idm.oclc.org/10.1002/ab.21811>

Cantón A.P. (2021). Entre arte, historia y hombres: la representación de la mujer en la industria de los videojuegos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 30-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21940>

Champion, E. (2020). Culturally significant presence in single-player computer games. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3414831>

Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4<sup>th</sup> edition). SAGE.

Cross, L., Jaye, L.K., Savostijanovs, J., McLatchie, N. Johnston, M., Johnston, M., Whiteman, L. Mooney, R. y Atherton, G. (2022). Gendered violence and sexualized representations in video games: (Lack of) effects on gender-related attitudes. *New Media & Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/14614448221075736>

Curiel, A. (2018). La mujer como actante. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 113-136). AnaitGames.

Daneels, R., Malliet, S., Geerts, L., Denayer, N., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2021). Assassins, Gods, and Androids: How narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences. *Media and Communication*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3205>

Fernández-Ruiz, M. (2021). Más allá de la adaptación. Assassin's Creed y los mundos transmediales. *Trasvases entre la literatura y el cine*, 3, 103-116. <https://doi.org/10.24310/Trasvasestlc.vi3.12337>

Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C. y Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, & empathy for female violence victims. *PLoS ONE*, 11(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>

García, R. (2018). Videojuegos y subalternidad, una introducción. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 304-334.

Gilbert, L. (2019) "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>

Gilbert, L. (2017). "The Past is Your Playground": The Challenges and Possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for Social Education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>

González, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: Un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 360-388.

Gonçalves, B. (2022). Os sentidos do anacronismo. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 285–314. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1829>

Hammar, E. L. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking History*, 21(3), 372-395. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>

Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed: synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-469. <https://doi.org/10.7202/1044475ar>

Jones, P.I. y Osborne, T. (2020). Analysing virtual landscapes using postmemory. *Social & Cultural Geography*, 21(2), 186-206. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474378>

López, A. y Jerez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233191>

López-Fernández, F.J., Mezquita, L. Griffiths, M. D. y Ortet, G., Ibáñez, M.I. (2021). El papel de la personalidad en el juego problemático y en las preferencias de género de videojuegos en adolescentes. *Adicciones*, 33(3), 263-272. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1370>

López-Fernández, O., Williams, A.J., Griffiths, M.D. y Kuss, D.J. (2019). Female gaming, gaming addiction and the role of women within gaming culture: a narrative literature review. *Front. Psychiatry*, 10(454), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00454>

Ocaña, J.E. y Ruiz, F.J. (2020). El videojuego de temática histórica como arte visual: anacronías conscientes y licencias creativas en la representación de espacios urbanos de la saga Assassin's Creed. *Co-herencia*, 17(33), 41-63. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.2>

Ortega-Sánchez, D. y Barba-Alonso, C. (2023). La reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria [manuscrito presentado para publicación]. *Revista de Investigación en Educación*.

Ortega-Sánchez, D. y Juez, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>

Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y 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. 943-951). Universidad de Extremadura-AUPDCS.

Pérez, M. (2018). Diseño y estética del personaje femenino en videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 89-110). AnaitGames.

Politopoulos, A., Mol, A.A.A., Boom, K.H.J. y Ariese, C.E. (2019). "History is our playground": Action and authenticity in Assassin's Creed: Odyssey. *Advances in Archeological Practice*, 7(3), 317-323. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>

Rankin, Y. A. y Han, N. (2019). Exploring the plurality of black women's gameplay experiences. En *2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings (CHI 2019), May 4-9, Glasgow, Scotland, UK*. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300369>

Sacchi, A. (2018). Construcción de personajes desde un punto de vista artístico. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 139-162). AnaitGames

Scarassati, B. (2019). História e Memória em Assassin's Creed (2007-2015). *Tempo e Argumento*, 11(27), 304-339. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180311272019304>

Sequeiros, C. y Puente, H. (2020). Democracia, deslegitimación y cambio social: el videojuego como dispositivo de cuestionamiento político. *BATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 121-137. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.540>

Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 41-64). AnaitGames.

Vandewalle, A., Daneels, R., Simons, E. y Malliet, S. (2022). Enjoy my time in the animus: a quantitative survey on perceived realism and enjoyment of historical video games. *Games and Culture*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/15554120221115404>

Venegas, A. (2018a). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de Historiografía*, 28(1), 323-346. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>

Venegas A. (2018b). La problemática de la imagen como forma de transmisión histórica en la cultura digital. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(2), 36-56.

Venegas, A. (2023). *Pantallas de la memoria. Cómo y por qué las imágenes digitales transforman nuestra idea de la historia*. Clave Intelectual.

Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia del videojuego*. Sans Soleil Ediciones.

Venegas, A. (2022). *Pasado Virtual. Historia e imagen en el videojuego*. Pigmalion.

Waszkiewicz, A. (2021). Non-normative gender performances of fat video game characters. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, 20, 165-180. <https://doi.org/10.2478/ausfm-2021-0020>

# We are IntechOpen, the world's leading publisher of Open Access books Built by scientists, for scientists

6,700

Open access books available

181,000

International authors and editors

195M

Downloads

Our authors are among the

154

Countries delivered to

TOP 1%

most cited scientists

12.2%

Contributors from top 500 universities



WEB OF SCIENCE™

Selection of our books indexed in the Book Citation Index  
in Web of Science™ Core Collection (BKCI)

Interested in publishing with us?  
Contact [book.department@intechopen.com](mailto:book.department@intechopen.com)

Numbers displayed above are based on latest data collected.  
For more information visit [www.intechopen.com](http://www.intechopen.com)



## Chapter

# Building Historical Narratives about Controversial Issues on Twitter: An Analysis of Digital Literacy Levels in Secondary School Students

*Delfín Ortega-Sánchez and César Barba Alonso*

## Abstract

This research analyses the literacy levels of a group of Spanish secondary school history students ( $n = 42$ ) in digital environments (Twitter), with the aim of providing educational clues about the ways in which social discourses are constructed on controversial issues, in particular those generated by the Spanish Civil War. From a qualitative research approach, the most recurrent digital narrative data has been emptied and analyzed, based on three a priori categories of social analysis: gender, historical empathy and social conscience. The results report the predominance of cognitive/inferential literacy skills and, consequently, the need to incorporate new scenarios for teaching-learning history from the theoretical principles of critical pedagogy and education for active, critical and committed citizenship with social participation.

**Keywords:** historical education, historical accounts, controversial issues, digital literacy, Twitter

## 1. Introduction

Most school textbooks continue to conform to the traditional narrative provided by positivist historiography [1]. This adjustment is especially evident in the didactic treatment of controversial contents, whose stories continue to reproduce the narrative logic of a political-military discourse contrary to the purpose of education for critical citizenship and, therefore, to the development of critical literacy skills on socially alive historical issues.

Levels of literacy are conditioned by factors such as context, the individual's previous experience, language, pre-determined linguistic resources, text gender and subject matter. According to Cassany [2], reading is a transitive verb and there is no neutral or abstract reading activity, but multiple, versatile and dynamic ways of approaching understanding of each discursive genre, in each discipline of knowledge and in each human community. In this line, Ortega-Sánchez, Ibáñez and Sanz de la Cal [3], and Ortega-Sánchez, Sanz de Cal and Ibáñez [4] distinguish three levels of literacy according to the skills, abilities or competences to understand any

type of text: *literal literacy* (reading the lines): This is a reading practice in which the person is able to recover the semantic value of words and the relationships they establish within the grammatical structure; *cognitive or inferential literacy* (reading between the lines): In this reading practice, the cognitive skills of the reader allow him/her to understand the information; *critical literacy* (reading behind the lines): This level of literacy adds to the two previous ones the conception of reading as a cultural practice inserted in a specific context, allowing action and social commitment. This reading practice is based on the differentiation between facts and opinions; the assessment of the veracity of the information; the identification of the intentionality or ideology of the text; the evaluation of the reliability of the sources; the disruption in the hegemonic discourse; and the decision making for responsible social action. From this conceptual and methodological perspective, we understand school and teachers as a space and agent of social transformation [5]. Consequently, new social stories must be generated, a critical and transforming attitude towards society must be promoted and, in short, schools must be seen as democratic public spheres [6], which favor education for critical citizenship in the face of hate speech.

Studies show that young people's relationship with social networks (SN) and virtual realities is constantly increasing [7]. For this reason, it is relevant to know these relationships and, specifically, to work on critical literacy in the social science classroom. In this sense, students must be able to know, understand and relate the shared contents about the different social realities with which they interact. From a didactic point of view, SN are indeed ideal for analyzing and working on critical literacy. Among its characteristics, we find its capacity to build intra- and interpersonal identities [8], its scarce or null critical capacity of shared and/or elaborated audio-visual contents, the invisibility of subjects or people in particularly sensitive digital socialization spaces, and its contribution to the normalization of hate speech [9].

SN can be integrated into the teaching-learning processes of the social sciences as didactic resources [10, 11] and as multimodal Learning and Knowledge Technologies (LKT) [12], in order to use them to develop critical and creative thinking skills in the interpretation and social use of the textual and iconographic narratives it generates. This approach to hypertext allows us to define the social network Twitter as a complex network of interactions in which it is difficult to discern the reliability and intentions of its contents. As Cassany [2] points out, the electronic literacy goes further. It takes hypertext as the basic structure of discourse: numerous written fragments, brief, monothematic and autonomous, are connected to each other with links in the form of a network or lattice. The result is a suggestive discursive web or a dense network of roads, through which we can move at will. Ted Nelson, one of the fathers of hypertext, characterized it as 'that structure that cannot be printed' [2] (p. 192).

In this context, this research analyses the levels of literacy of a group of Spanish students of History of Secondary Education in digital environments (Twitter), with the aim of providing educational clues about the ways in which social discourses are constructed on controversial issues, in particular those generated by the Spanish Civil War.

## 2. Methodology

### 2.1 Participants

The participating sample ( $n = 42$ ) consists of 25 boys and 17 girls students in the second year of secondary education in a private school in the city of Burgos (Spain),

aged between 17 and 19 years. The selection of the total sample was made by means of a non-probabilistic sampling for convenience, conditioned to the possibilities of access and proximity of the researchers to the participating students.

## **2.2 Techniques and instruments**

The instruments and techniques used for the collection, emptying and analysis of data consisted of categorical tables of textual (tweets) and discursive (digital discussion groups) quotations, a teaching unit on the History of Spain (Spanish Civil War) and the digital productions of the students from the activities included in the teaching unit.

In order to organize and facilitate the resources available for the correct development of the teaching unit, a website (<https://bit.ly/2Lwx3NG>) was designed to serve as a virtual classroom. The core of its approach was the virtual cooperative learning methodology, together with the semi-autonomous work of the digital resources [13]. This methodology is aimed at the construction of knowledge through the arrangement of students in mixed and heterogeneous work groups, in order to favor the exchange of previous knowledge, skills and abilities to elaborate meanings with which to solve problems.

Discussions in digital environments have been rare or complementary in face-to-face classes [14]. The reasons for selecting this technique lay in its ability to develop competency-based learning in three interconnected areas: social, professional and academic [15]. The debate sessions were related to a socially alive issue (the Spanish Civil War) and to transversal themes such as historical memory, migrations, gender, and state models. These sessions sought to problematize curricular content on social, economic, cultural and political conflicts from coherent critical approaches, allowing students to approach them through divergent points of view, opinions and perspectives.

## **2.3 Design and procedure**

The study belongs to the non-experimental designs of *ex post facto* research. The research is positioned in the cross-sectional qualitative methodological principles, which seek to describe the study variables on the manifest content and to make interpretative inferences about its state and relationship at a given time [16].

The data collection was carried out during the 2019/2020 academic year as part of the teaching practices of one of the researchers, included in the studies for the Master's Degree in Compulsory Secondary Education. The teaching program was sequenced in 8 telematic work sessions. On the one hand, different discussion sessions were organized on the digital productions (tweets) of the students, structured in groups of 10–12 people per session [13]. On the other hand, the elaboration of contents through Twitter was carried out by means of cooperative methodologies, in which each group, in an autonomous way, had to work with the indications provided by the teachers and their constant support in the resolution of doubts and telematic supervision. The virtual cooperative activities were directly linked to the historical theme proposed in the debates. In them, the students had to produce two publications or tweets for each activity.

The first publication had to develop historical empathy skills, through the representation of social roles (politicians with different ideologies and voters with different voting profiles) or specific professionals (group of social researchers). The effectiveness of this methodology (role-playing) has been verified in the teaching-learning processes of the social sciences by both the University Association of Teachers of Social Science Teaching (<https://bit.ly/37f8Sfe>), and by recent studies

in the area of knowledge [17, 18]. In the second publication, students were to read the historical narratives critically, based on the aspects addressed in the debate and in the proposed activity.

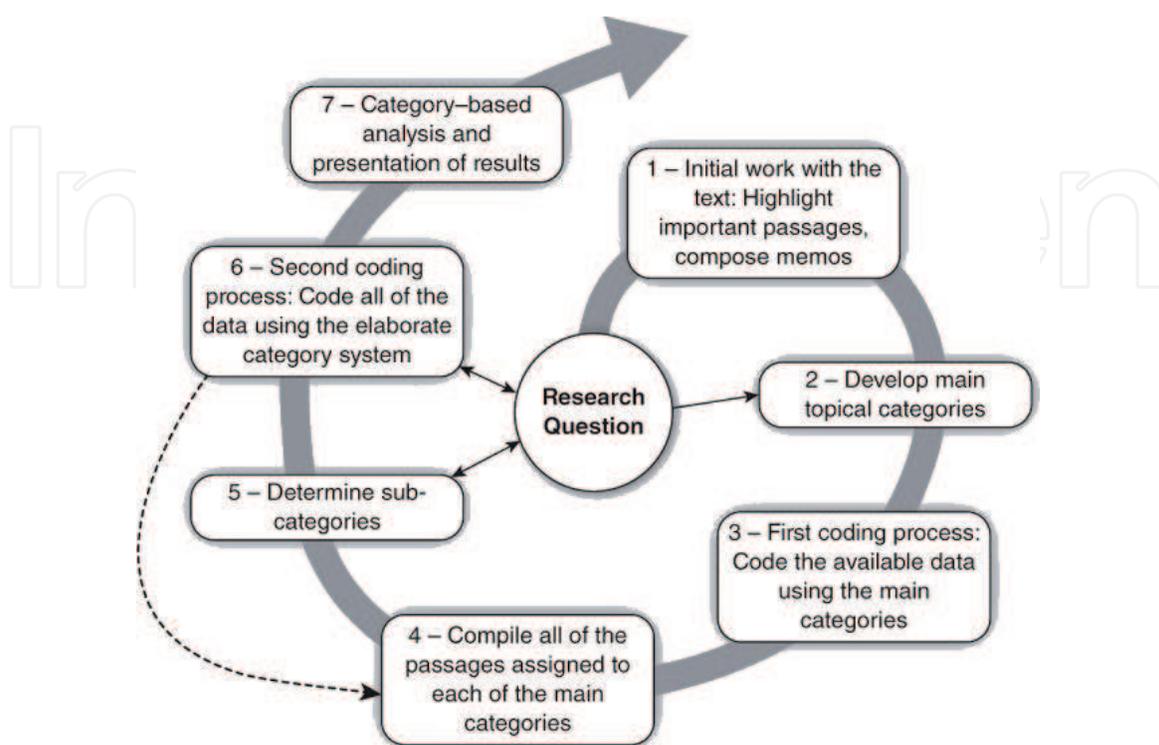
In this research, the results obtained in an initial activity on the beginning of the Spanish Civil War (1936–1939) are analyzed. In it, he proposed to carry out a historical reconstruction work using primary sources (<https://bit.ly/2JOyXJ9>) and to publish its results in the form of a tweet. Each group was to construct an account of the situation described in the sources provided and dated between the beginning of the Spanish Civil War and the end of 1936 in the province of La Rioja (Spain). The sources selected represented the reality of the “hot terror” in the rearguard of the summer of 1936 and the institutionalization of this terror in the autumn of 1936.

## 2.4 Data analysis

After a careful reading of the tweets generated by the students and their discursive interventions in the debates, we proceeded to its emptying and analysis. To do this, we used the technique of qualitative content analysis, based on the categorization and labelling of the information obtained. This categorization distinguished three levels of literacy around three structuring concepts: gender, historical empathy and social awareness.

Considering the tripartite praxis of the analysis of the discourse by Íñiguez [19] (delimitation of the social process under analysis, selection of the relevant material, and data analysis) and, in accordance with the general phases of the analysis of qualitative content and of the thematic analysis proposed by Kuckartz [20, 21] (**Figure 1**), we proceeded to make a deductive codification of the data linked to the theoretical dimensions corresponding to the three aprioristic categories.

The total number of codes generated was gathered in categorical families concomitant to the conceptual constructions of gender, historical empathy, and social consciousness, three thematic-structural axes widely evidenced by the



**Figure 1.** Thematic qualitative text analysis process. Source: Kuckartz [21]. p. 70.

scientific literature on education historically, and specifically directed to education for democratic citizenship. In a second phase of categorization, the informational contents associated with the three theoretical categories were again grouped, through constant comparison of the data [16], into one of the three levels of literacy defined and applied by Ortega-Sánchez, Ibáñez and Sanz [3], and Ortega-Sánchez, Sanz de la Cal and Ibáñez [4]: *literal literacy* (reading the lines), *cognitive or inferential literacy* (reading between the lines), and *critical literacy* (reading behind the lines). The results of the interpretation and analysis of this last categorization are those presented in this research.

The selected textual extracts presented below have been selected for its explanatory capacity of the majority category identified in the students' digital discourses (cognitive or inferential literacy). However, in order to clarify the difference applied between the levels of cognitive/inferential and critical criticality, other narrative extracts, belonging to the critical literacy category, are also included on historical episodes related to the Franco dictatorship, as a result of the implementation of the rest of the activities of the teaching program (<https://bit.ly/398ABh9>). In this sense, in order to avoid interpretative redundancies, the digital narratives associated with the literal literacy category have been omitted, since they constitute the textual bases on which the level of cognitive or inferential literacy is based, in which descriptive procedures of the social and historical reality under study are also included.

### 3. Results

According to the results obtained, predominance (75%) of cognitive or inferential literacy levels can be confirmed in the sample studied. Part of this sample (18%) only describes the problematic information in the three categories of analysis (gender, historical empathy and social awareness), while a minority group of students, in addition to understanding the information they are handling, is able to criticize it in order to define specific lines of social action (7%). The digital extracts presented below respond, in fact, to the reproduction and uncritical understanding of historiographic narratives ascribed to warlike-positivist approaches (cognitive or inferential literacy):

*July 1936, a date in Spanish history that needs no introduction. It was the beginning of a long and bloody civil war, and the origin of a dictatorship that lasted almost forty years. (G2\_S3).*

*In many towns in La Rioja, there were repeated celebrations of the arrival of the new regime. The participants in those celebrations could not have imagined how quickly the first conflicts would come. (G2\_S15).*

*The alfareños put up resistance but, thanks to numerous bombings on the bullring, they were able to destroy it. The next day, after the capture of Cervera, the province of La Rioja was left in the hands of the insurgents. (G2\_S4).*

*2000 murders whose only crime was to have different political ideas and to be part of parties opposed to the insurgents. Without trial or law or respect, they were led to mass graves without names. This is how the insurgents treated life. (G2\_S18).*

The stories are coherent and the spatial-temporal references are correct. However, it can be seen that there are no descriptions or interpretations after July

1936, when the Spanish Civil War broke out. Although the sources on which the story was to be built were provided through the website of the educational unit, the stories are usually built from great military milestones headed by illustrious characters. In this sense, the social invisibility of the murdered, persecuted and/or politically stigmatized women can be seen:

*On July 19, 1936, at 9 a.m., the military governor of the province of Logroño, Víctor Carrasco Amilibia, proclaims the State of War. The military forces, infantry, artillery and aviation took control of the city assisted by Falangist volunteers and the first requetés arrived from the nearby villages of Navarre. (G2\_S8).*

*General Carrasco is dismissed as military governor, civilian governor Adelardo Novo is arrested and artillery captain Emilio Bellod is appointed in his place. The mayor of Logroño, Basilio Gurrea, and, among others, the lieutenant colonel of the Guardia Civil, Manuel Fernández Valdés, are also arrested. (G2\_S9).*

*On 21 July the García Escamez column is split. Some of the fighters went to calm down and control Alfaro, which is situated in the southern part of La Rioja. (G2\_A20).*

Although the activity aimed to get students to adopt historical perspectives in relation to the “death squads”, the narratives do not notice any difference between the first months of the so-called “hot terror” and the institutionalization of this terror during the autumn and winter of 1936.

However, in the following digital text, the information is correctly interpreted, taking into account the position adopted by the historical character. The tweet approaches the content with great respect, empathizing with the victims of Francoism. In the phrase “memory is not synonymous with resentment, nor is forgetting reconciliation”, the critical and transforming thought of the reality in which one lives is condensed.

*In memory of Rosauro Gil Martín, a socialist militant in Burgos who was cruelly murdered by the fascists on October 20, 1936. It is suspected that his body was thrown into the mass graves of Estepar. Despite the exemplary and legitimate interest of his daughter Anastasia, his body has not yet been found. Memory is not synonymous with resentment, nor is forgetting reconciliation. In memory of you and all the victims of Franco's repression (G2\_S17).*

In the tweet, G2\_S17 develops two fundamental aspects of historical empathy. On the one hand, the affective dimension, where we could highlight imagination, compassion or open-mindedness. On the other hand, the cognitive dimension, considering to approach the content from different perspectives, distinguishing evidence about the past or discerning between different behaviors or past and present beliefs. Consequently, the student not only understands the information on the issue, but also manages to relate this historical information to his/her political and social present.

A minority of tweets incorporate the category of gender in its social analysis. These discourses make a correct interpretation of the gender construct in the context of historical explanation, and even propose its deconstruction assuming the cultural nature of the category. As can be seen in the following tweet, in the statement “we are manipulated”, the student expresses his/her disagreement with the social hierarchization based on gender and accuses the patriarchal system of influencing our ability to make critical readings of historical knowledge.

*Gender roles pigeonhole us in a preconceived thought based on our sex, manipulate us, create submissive and moderate women, and dominant and extreme men. Although it is complicated, it is necessary to blur the limit that divides us in order to find ourselves and advance in the knowledge of this warlike conflict from a non-hegemonic and non-androcentric perspective (G2\_S2).*

In the category of social awareness, the way in which the arrival of the new regime is legitimized stands out. Indeed, the Spanish Civil War appears in the short digital stories as an inevitable event, presented as a static war between two antagonistic sides and not as a coup d'état against the legitimately established government. Similarly, the adjective "insurgent" is used on only three occasions. Despite the fact that the use of this term increased as the didactic unit advanced, the stories usually use instead the term "national side", thus assuming the politico-military connotations that legitimize the armed conflict.

The digital speeches also mention the murders that took place in La Rioja and, specifically, define the number of dead or missing people. This recognition is certainly anecdotal in extension and importance to other accounts. However, the types of violence unleashed by both the rebels and the Republican militias are not specified.

A clear example of critical literacy in the category social consciousness can be found in the tweet written by G2\_S26:

*The media has always had a lot of power and a clear local example is the influence of Méndez Pozo, who controls both the newspaper and the local and regional television to silence them (G2\_S26).*

In this case, the tweet connects with the activity developed within the framework of the mass media as agents of socialization and generators of opinion. The student connects the holistic vision of the media with his/her own history, through the linkage of the activity dedicated to the press during the Second Republic with the local reality of his/her most immediate environment, the city of Burgos. It alludes to one of the city's oligarchs, the businessman Méndez Pozo, and correctly analyzes the social reality lived in the city, as well as the relationship of power between businessmen and the media. It also includes the clear relationship between both spheres of power and the way they relate to society and local environment in order to maintain a tacit balance of power.

#### **4. Discussion and conclusions**

The results obtained inform the educational permanence of a traditional historiographic conception, based on the technical reproduction of conflict, on the absence of skills for the explanation and interpretation of the historicity of contemporaneity, and on the denial of the temporality and multiplicity of post-modern social narratives [22]. Historical narratives (re)produced under these conditions strengthen current power relations, and the consolidation of the positivist approach, androcentric and historical determinism.

Today, and especially since the emergence of the extreme right-wing parties, the resurgence of hate speech in the public sphere is a fact. These narratives are disseminated in social spaces to reach the young generation, and are easily (re)produced in the NS. In contrast to the political uses of history, the aim of historical education must be to promote social justice and education for critical, democratic, active and participatory citizenship [23]. From this perspective, Giroux [24] states

that learning should be based on enquiry, on the understanding that knowledge is naturally problematic. In this sense, there is ample evidence that the application of the theoretical principles of critical pedagogy helps teachers and students to act as *transformative intellectuals*.

Many studies argue for prolonged exposure and/or overexposure of digital natives to the digital tools and virtual environments of NS [7]. Over the last decade, SN have established themselves as agents of socialization, and as constructors of personal and social identities [25]. In this sense, we believe it is necessary to implement SN in teaching-learning processes [26], making visible its educational potential, and promoting the responsible use of technologies [9]. Likewise, it is necessary to work on competences, skills and abilities that are characteristic of the critical analysis of discourse in the teaching of social problems or socially alive issues, and to provide students with the tools and resources to face combat and deconstruct hate speech.

Incorporating gender and historical empathy as categories of analysis in the teaching of history would allow progress towards a more inclusive, committed and democratic social conscience. Including these categories in the teaching-learning processes, through the curricular problematisation of historical-social content or the treatment of controversial topics, would favor the development of civic and social competencies and critical literacy skills. Consequently, it is necessary to make a greater effort in the didactic transposition of contents linked to controversial issues, to avoid the generation of hate speech and to promote the construction of counter-narratives that repair and reinterpret hegemonic narratives, in order to (re) incorporate into the democratic collective memory elements that, until today, have been forgotten [27].

As opposed to rote learning, based on traditional expository-reproductive methodology, and the permanence of curricular content still attached to positivist approaches [28], the need to design, implement and evaluate strategies aimed at active learning and the promotion of socio-critical approaches in the construction of school historical knowledge seems evident. This redirection of historical education would allow students to generate their own narratives in a critical way, to develop and acquire social skills, and to understand and adopt the multiple perspectives in the interpretation of their social reality.

## Acknowledgements

This study was completed with the support of the Research Group Recognized in Didactics of History and Social Sciences (DHISO), and the Group for Educational Innovation in Didactics of Social Sciences, Languages and Literatures in Initial Teacher Training of Early Childhood Education and Primary Education (DiCSOL) of the University of Burgos. This publication is part of the R&D Projects *Teach and Learn to interpret contemporary problems and conflicts. What do the Social Sciences contribute to the formation of a critical global citizenship?* (EDU2016–80145-P), financed by the Ministry of Economy and Competitiveness (Spanish Government), and *Future Education and Democratic Hope. Rethinking Social Studies Education in changing times* (PID2019-107383RB-I00), financed by the Ministry of Science, and Innovation Funding entity: Ministry of Economy, Industry and Competitiveness (Spanish Government).

## Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

IntechOpen

IntechOpen

### **Author details**

Delfín Ortega-Sánchez\* and César Barba Alonso  
University of Burgos, Burgos, Spain

\*Address all correspondence to: [dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

### **IntechOpen**

---

© 2021 The Author(s). Licensee IntechOpen. This chapter is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. 

## References

- [1] Ortega-Sánchez D, Pérez-González C. Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de E.S.O. In: Hernández Carretero AM, García Ruiz CR, de la Montaña JL, editors, Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; 2015. p. 943-951.
- [2] Cassany D. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama; 2006. 304 p.
- [3] Ortega-Sánchez D, Ibáñez J, Sanz de la Cal E. Critical literacy and 'pedagogy of otherness' in education for global citizenship: A study in initial primary teacher education. *Sylwan*. 2017; 161: 176-188.
- [4] Ortega-Sánchez D, Sanz de la Cal E, Ibáñez J. Literacies and the Development of Social, Critical, and Creative Thought in Textbook Activities for Primary Education in Social Sciences and the Spanish Language. *Front. Psychol*. 2019; 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02572
- [5] Aubert A, Duque E, Fisas M, Valls R. Dialogar y Transformar. *Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao; 2004. 142 p.
- [6] Giroux HA. *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket; 2014. 246 p.
- [7] Álvarez E, Heredia H, Romero MF. La Generación Z en las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios*. 2019; 40: 9-21.
- [8] Miranda E, Tubay M, Plaza H. Redes sociales y la construcción social del yo en los adolescentes de una institución educativa. *Universidad, Ciencia y Tecnología*. 2019; 4: 52-57.
- [9] Cabo A, García A. El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona; 2017. 40 p.
- [10] Izquierdo A. Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2019a; 5: 42-55. DOI: 10.17398/2531-0968.05.42
- [11] Medina JA. *Uso de las Redes Sociales en el Aprendizaje [final degree Project]*. Ecuador: Universidad Casa Grande; 2019.
- [12] Kunka, B.A. Twitter in higher education: increasing student engagement. *Educational Media International*. 2020. DOI: 10.1080/09523987.2020.1848508
- [13] Badia A, Barberá E. 'Hacia el aula virtual'. *Actividades de enseñanza y aprendizaje en red*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2005; 36. Retrieved from <https://cutt.ly/YyZydd2>
- [14] Salamero L, Ezquerro A. El debate virtual: su interés como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el EEES. *Docencia y Derecho*. 2012; 5. Retrieved from <https://cutt.ly/dyZygna>
- [15] Ortega J, Esteban L. El debate como herramienta de aprendizaje. In Foronda C, Castro I, Rodríguez A, editors. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla; 2017. p. 48-56.
- [16] Denzin NK, Lincoln YS, editors. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London: SAGE; 2011. 784 p.
- [17] Martínez de Musitu I. ¿Qué haría él? El role-playing para la enseñanza y el

aprendizaje de la Historia [final degree project]. Logroño: Universidad de la Rioja; 2017.

[18] Feliu M, Hernández-Cardona FX. 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Grao; 2013. 179 p.

[19] Íñiguez L. El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En Íñiguez L, editor. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC; 2003. p. 83-124.

[20] Kuckartz U. *Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach*. In Kaiser G., Presmeg N, editors. *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. Switzerland AG: Springer; 2019. p. 181-197.

[21] Kuckartz U. *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London-Thousand Oaks, CA-New Delhi-Singapore: SAGE; 2014. 192 p.

[22] Bauman Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; 2003. 232 p.

[23] Anguera C, González-Monfort N, Hernández A, Muzzi S, Ortega-Sánchez D, Pagès J, Sant E, Santisteban A. Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En López, E, García CR, Sánchez M, editors. *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; 2018. p. 403-412.

[24] Giroux HA. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós; 1990. 290 p.

[25] Cantor-Silva MI, Pérez-Suarez E, Carrillo-Sierra, SM. *Redes sociales*

e identidad social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*. 2018; 6: 70-77.

[26] González C, Vélez FJ. 'Proyecto #ArteMedieval'. *Actividad de aprendizaje en Twitter: Estudio de caso de Didáctica de las Ciencias Sociales*. In García-Moris R, Martínez Medina R, García Ruiz CR, editors. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba, Spain: Universidad de Córdoba – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; 2017. p. 817-822.

[27] Izquierdo A. Una investigación acerca del discurso de odio y la construcción de contrarrelatos del odio. In Hortas, MJ, Días A, de Alba N, editors. *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Lisboa: ESE/PL – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; 2019b. p. 412-420.

[28] Ortega-Sánchez D, Olmos R. *Historia enseñada y género. Variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario en el alumnado de Educación Secundaria*. Clío: *History and History Teaching*. 2019; 45: 83-98. Retrieved from <https://cutt.ly/byAkkjl>

## ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

# Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education

Delfín Ortega-Sánchez\*, César Barba-Alonso

Department of Specific Didactics, Faculty of Education, University of Burgos, 09001 Burgos, Spain

\* Corresponding author: Delfín Ortega-Sánchez, dosanchez@ubu.es

### ABSTRACT

This research analyses the impact of a teaching intervention aimed at the development of historical awareness skills in future secondary school social science teachers ( $n = 19$ ), and its relationship with the curricular inclusion of controversial issues, gender and its diversity in history education. From a quasi-experimental design, the Epistemology, Methodology and Gender in taught history (EMG) scale was adapted as a data collection instrument. The main results obtained report a statistically significant impact of the intervention on the curricular need for didactic treatment of social problems and controversial issues, and for addressing education for participatory democracy in the social science curriculum; making visible individuals, social groups/collectives and plural identities (including gender); recognizing the relative nature of social-historical knowledge; and redirecting historical knowledge towards purposes oriented towards social transformation and education for the future. Likewise, after the programme, the representations of future teachers tend to weaken the perception of historical knowledge as an interpretative reconstruction of the past, its limited impact on the historicity of the present and its absence in the configuration of desirable futures, and to strengthen the need to understand the historical method in the teaching of social sciences.

**Keywords:** historical awareness skills; curricular inclusion of controversial issues; gender diversity, teacher training; secondary education

## 1. Introduction

### 1.1. Historical awareness in social science teaching

Historical awareness is an essential third-order concept in the didactics of social sciences<sup>[1]</sup>, which makes it possible to operationalize historical learning in order to provide curricular content with a temporal (past-present-future) and moral meaning<sup>[2-5]</sup>. Edling et al.<sup>[6]</sup> show, in their systematic review, that historical awareness is related to the moral dimension in history teaching. Miguel-Revilla and Sánchez-Agusti<sup>[7]</sup>, for their part, describe the didactic potential of current and controversial topics for the acquisition of historical awareness skills. Furthermore, the development of thinking skills and historical awareness has been linked to competence learning<sup>[8-10]</sup>.

Historical awareness has been defined as an interpretative filter<sup>[11]</sup> or as an orienting guide in history<sup>[12]</sup>, enabling students to generate critical skills, develop civic and citizenship competences to function democratically,

#### ARTICLE INFO

Received: 30 June 2023 | Accepted: 22 August 2023 | Available online: 12 October 2023

#### CITATION

Ortega-Sánchez D, Barba-Alonso C. Effects of a teacher training programme on historical awareness skills, controversial issues and gender in secondary education. *Environment and Social Psychology* 2023; 8(3): 1872. doi: 10.54517/esp.v8i3.1872

#### COPYRIGHT

Copyright © 2023 by author(s). *Environment and Social Psychology* is published by Asia Pacific Academy of Science Pte. Ltd. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), permitting distribution and reproduction in any medium, provided the original work is cited.

and understand historical culture and the uses of history<sup>[13,14]</sup>. In this way, this concept seeks to promote the active participation of citizens in the construction of the present and reflection on desirable futures, guiding students in learning about history through the “space of experience” and the “horizon of expectation” proposed by Koselleck<sup>[15]</sup>.

Epistemic beliefs about the purposes of history teaching are not homogeneous. In fact, Sakki and Pirttilä-Backman<sup>[16]</sup> conclude that teachers’ levels of historical awareness in ten European countries are disparate. These differences are identified between modern, democratic European countries in the Western North, traditional Mediterranean European countries and ultra-nationalist post-communist European countries. For the Canadian context, Lévesque and Zanazanian<sup>[17]</sup> also revealed the interest and need of future teachers to develop their historical awareness, and the existence of differential levels by geographical region. These results partially coincide with the levels of awareness identified in the case studies by Suárez et al.<sup>[18]</sup> for the Colombian context, and by Ortega-Sánchez et al.<sup>[19]</sup>, and Ortega-Sánchez and Pagès<sup>[20]</sup> for the Spanish context. These investigations reveal few differences between the usually exemplary levels of historical consciousness and are in agreement with the conclusions of Escribano and Pagès<sup>[21]</sup>, who argue for imprecision in their conceptualisation and operationalisation.

## **1.2. The teaching of controversial issues in history education**

Teacher education should provide the necessary theoretical and practical tools to address the pressing social issues of our contemporary world<sup>[22–24]</sup>, usually arising spontaneously in the social sciences classroom<sup>[25]</sup>. From a holistic point of view and with an integrated and transdisciplinary perspective, Ortega-Sánchez<sup>[26,27]</sup> argues for the need to include social problems, controversial issues and socially live issues in the curriculum and in educational practice in social sciences. Consequently, the didactic treatment of controversial issues and the establishment of strategies to promote historical thinking skills in students should necessarily be oriented towards the analysis of the public uses of history, through the development of historical awareness, and involved in the construction of a critical and democratic historical culture.

Despite the didactic and educational benefits of the curricular inclusion of controversial topics in the development of students’ social thinking skills, there is little evidence of its treatment in the classroom<sup>[28]</sup>. This reality is confirmed in studies such as that of López and Felices de la Fuente<sup>[29]</sup>, in which its influence on the development of social competences is demonstrated, together with the existence of significant training deficiencies for future teachers to handle this type of content. Likewise, the teaching profiles identified in the research by Ortega-Sánchez and Pagès<sup>[20]</sup> (critical, evasive and technical) show their obstacles to teaching controversial subjects and the absence of specific initial training for making curricular decisions in highly standardized learning contexts. However, the majority tendency of teachers to avoid controversial topics in history teaching sometimes contradicts their teaching practices, a circumstance demonstrated by Jofré et al.<sup>[30]</sup> in the Chilean context.

In this regard, Giroux<sup>[31]</sup> warns of the importance of controversial issues and the challenge for teachers to implement them in the classroom in the face of social radicalization and polarization. Social and historical problems, present in all societies, can be characterized locally and globally from political, economic, social and cultural dimensions. From this perspective, ignoring conflict and not facing these problems undermines the sense of democracy<sup>[32,33]</sup>. Another pressing problem is the loss of teachers’ autonomy to work on controversial issues<sup>[34]</sup>. In this context, research by Martínez et al.<sup>[35]</sup> argues that only 4% of future teachers would carry out the training action to address relevant social problems. To this reality should be added the lack of treatment of this type of content in university training, which is more focused on disciplinary and professional problems<sup>[36]</sup>.

### **1.3. Gender and its diversity as categories of social analysis in the teaching of history**

From the scientific field of social science education, gender constitutes an essential category of analysis in education for global, democratic and egalitarian citizenship, and in education for social justice and the development of historical thinking skills<sup>[37,38]</sup>. In this sense, Ortega-Sánchez et al.<sup>[39]</sup> and Ortega-Sánchez and Pagès<sup>[40]</sup> highlight the need to incorporate gender diversity in the teaching of history and social sciences in order to generate critical discourses on the construction of plural identities. Likewise, university students perceive and show interest in the incorporation of the gender perspective in teaching-learning processes, although they perceive indifference and institutional neutrality<sup>[41]</sup>.

According to Heras-Sevilla et al.<sup>[42]</sup>, it is still necessary to overcome heterosexist attitudes and gender stereotypes of teachers, trying to reverse the normative sex-gender system through the recognition of non-neutrality in the school institution. Along these lines, the systematic review on sexuality and gender diversity in education by López-Orozco et al.<sup>[43]</sup> suggests the need to continue with the institutional and curricular inclusion of various groups from the LGTBIQ+ community.

In this context, the present research seeks to analyze the impact of a teaching intervention aimed at the development of historical awareness skills in future secondary school social science teachers, and its relationship with the curricular inclusion of controversial issues, gender and its diversity in history education.

## **2. Method**

### **2.1. Participants**

The participant sample consisted of a total of 14 men (73.7%) and 5 women (26.3%), enrolled in the Master's Degree in teacher training for secondary and baccalaureate education at a university in the north of Spain. Participants were selected by means of non-probabilistic convenience and purposive sampling, according to the possibilities of access to the field of study and according to their degree of suitability to the research objectives, respectively.

### **2.2. Instrument**

The Epistemology, methodology and gender in taught history (EMG) instrument, validated by Ortega-Sánchez and Heras-Sevilla<sup>[44]</sup>, was adapted. The *EMG* scale is constructed from 15 items, 8 of which are positively formulated. In order to control for social desirability and acquiescence or tendency to express systematic agreement with the statement of the item, the scale includes 7 inverse items (1, 2, 3, 4, 5, 8 and 11). Despite the questioning of this practice<sup>[45]</sup>, it has been considered adequate to avoid potential response biases.

In order to estimate the accuracy, stability and internal consistency, and thus the instrumental ability to measure the same construct, Cronbach's alpha coefficient was calculated. Taking into account the opposition of the direction of the attributes between the two sets of variables of the *EMG* scale, the reverse items were recoded and adjusted prior to this calculation. The analysis returned an adequate level ( $\alpha = 0.89$ ) for the set of variables that make up the scale.

Furthermore, the kaiser-meyer-olkin's (KMO) measure of sampling adequacy index (0.826) and Bartlett's test of sphericity ( $\chi^2_{(185)} = 247.121, p \leq 0.001$ ) were calculated, the results of which reported the existence of matrix adequacy to be factored and optimal model fit, respectively. Next, evidence of construct validity was obtained using exploratory factor analysis (EFA). In this analysis, principal component analysis with varimax rotation and loadings above 0.40 was used as the extraction method.

The analysis returned a factorial solution composed of 6 factors: F1: Social problems, controversial issues, and visibility of people and identities in the history taught; F2: Methodology and construction of the historical

method; F3: Aims of historical knowledge; F4–F5: Methodology and objectives of the History taught; F6: Gender as a category of socio-historical analysis, approximating the dimensions defined in the original construction of the scale, which help to explain its coherence and latent structure. These factors explain 72.27% of the total variance, a level considered satisfactory. Indeed, the factor loadings matrix shows that the 15 variables saturate in one of the 6 factors, 6 of them in more than one factor (items 6, 9, 11, 3, 1 and 4) because they are linked to the measurement of the constructs with which they are associated (**Table 1**).

**Table 1.** Matrix of rotated factors. Adapted EMG scale.

|    |   | Factors |        |       |        |        |        |
|----|---|---------|--------|-------|--------|--------|--------|
|    |   | 1       | 2      | 3     | 4      | 5      | 6      |
| 15 | The didactic treatment of social problems favours the development of social and historical thinking skills in students.                           | 0.838   | -      | -     | -      | -      | -      |
| 10 | Education for participatory democracy should be integrated into the history curriculum.   | 0.718   | -      | -     | -      | -      | -      |
| 7  | One of the responsibilities of history is to make visible all identities, social and historical actors.   | 0.679   | -      | -     | -      | -      | -      |
| 6  | History is not an objective and contrasted narrative set of dates, facts, events and social actors.   | -0.588  | -      | -     | -      | 0.432  | -      |
| 9  | Controversial issues should be dealt with in history classes.   | -0.469  | -      | -     | -      | -0.410 | 0.460  |
| 8  | History is the interpretative reconstruction of past events, based on sometimes-contradictory evidence.   | -       | -0.802 | -     | -      | -      | -      |
| 2  | Knowledge of the historical method is only essential for historians.  | -       | 0.656  | -     | -      | -      | -      |
| 11 | Any narrative or historical account is useful to approach the past.   | -       | 0.570  | -     | -0.534 | -      | -      |
| 13 | Knowledge of history is essential for social transformation.  | -       | -      | 0.728 | -      | -      | -      |
| 14 | Knowledge of history is essential in education for the future.  | -       | -      | 0.699 | -      | -      | -      |
| 3  | The history taught starts from the reasonable narrative reconstruction of past events, from comparison of the available evidence.                 | -       | -      | 0.503 | -0.633 | -      | -      |
| 5  | History teaching should focus on past events and/or social problems.  | -       | -      | -     | 0.457  | -      | -      |
| 1  | The historical account taught is not the product of the critical application of a systematic process of research.                                 | 0.437   | -      | 0.446 | -      | 0.612  | -      |
| 4  | It is absurd for students to understand the historical method.  | -       | 0.549  | -     | 0.408  | 0.600  | -      |
| 12 | The study of gender relations and its diversity represents a valid category for the analysis, teaching and understanding of historical societies. | -       | -      | -     | -0.418 | -      | -0.706 |

The evidence of estimated reliability and construct validity leads to the conclusion that the instrument has adequate psychometric properties for use with prospective secondary school teachers<sup>[46]</sup>.

## 2.3. Design and procedure

### 2.3.1. Design

The present research is positioned in quasi-experimental designs without a control group, also called evaluative or intervention studies without random assignment, in which there is an exposure, intervention or treatment and a hypothesis to be tested, but there is no randomization of subjects to the treatment and control groups or, as in this study, there is no control group. This type of design is based on the measurement and comparison of the response, randomized or study variable before and after exposure to the experimental intervention. Single-group before-after designs allow for manipulation of the intervention and thus exposure, but do not include a comparison group, with each subject acting as his or her own control<sup>[47]</sup>.

In order to reduce the effects of the selected design, this study sought to control the Hawthorne effect or response induced by the knowledge of being the object of study. The control of this effect consisted of implementing the pre-posttests and the teaching intervention within the framework of the programming of a compulsory subject belonging to their training plan, in such a way that it was not perceived as independent and experimental in nature from the natural development of the subject.

Likewise, with the aim of achieving greater internal validity, actions were articulated to control the effect of extraneous variables such as maturity (age and similar educational level), reactive effect (reduction through the temporal separation between the pre-test and post-test, and the absence of incentives), instrumentation (reduction of interference in the results through the early and precise specification of rules for the application of the pre-test-post-test, and the development of the teaching programme). In relation to external validity, the controlled variables consisted of the absence of indications of participating in a different situation (reactive devices), and of interference in the theoretical-methodological design of the general teaching guide for the subject.

### **2.3.2. Procedure**

Within the framework of the compulsory subject teaching innovation and initiation to educational research in the social sciences, included in the syllabus of the Master's Degree in Secondary Education teaching, a training action was designed divided into four theoretical-practical seminars lasting 2.5 h, structured in short theoretical presentations (theoretical pills). The thematic blocks addressed were aimed at identifying the reasons that define the following topics as controversial issues. These reasons were related to the concept of historical consciousness and linked to historical thinking, third order concepts for thinking and teaching history, and the importance of social-historical narratives as shapers and reproducers of the way of understanding and constructing the world. The controversial issues addressed in the theoretical pills correspond to those included in the dimensions defined by Ortega-Sánchez et al.<sup>[19]</sup>

**Narrative constructions on public health and social responsibility.** Pandemics, historical public health problems (20th century) such as AIDS (Acquired Immune Deficiency Syndrome) and other diseases that have marginalized and discriminated against different social groups; the Spanish black legend; the great pandemics of the 20th century; COVID-19; possible global pandemics in the future; social responsibility as an individual and social ethical commitment to transform the world; ecologism, human rights, invisibility of groups throughout history and in history.

**Narrative constructions on gender diversities.** The gender perspective in scientific research: Gender diversities. Feminism: Gender as a social construct and its historical diversity. Power relations throughout history: The sex-gender system, Coeducation. Gender stereotypes: Invisibility of groups in history.

**Narrative constructions on national identities, exclusionary identities, historical memory and migratory crises.** Theories of nationalism and the construction of exclusionary identities based on the nation. Fascism, Nazism, eco-fascism and neo-fascism; Pinkwashing; The importance of historical and democratic memory; Wars, its moral learning, the myths of Francoism to exemplify the equidistance in ethical issues in the learning of social sciences; Genocides. The defence of human rights in the face of wars and the consequences they have on populations.

Each thematic block was accompanied by practical group activities (learning monitoring notebook) on the contents worked on. These practical activities, a priority in the teaching programme, were based on science popularization publications on social networks, disseminated as Twitter threads, photos posted on Facebook/Instagram or explanatory videos on TikTok. It also included narrative models that drew on historical

thinking to address controversial issues, with the aim of teaching how to construct narratives through the application of genealogical historical awareness.

The adaptation of the EMG questionnaire was administered before and after the full training programme. This adaptation was aimed at finding out the different social representations of trainee teachers about the epistemological and methodological aims and perspectives of the history taught, with an emphasis on the curricular relevance of including social problems, controversial issues and gender and its diversity in history education. In the first session, the scale was applied pretest and the first measures were collected. Once completed, the specific training to be implemented in the design of the subject syllabus was reported. In the last session, after the training action, this instrument was administered again post-test.

## 2.4. Data analysis

Descriptive (means and medians) and inferential analyses were performed on the data obtained. Having checked the assumption of factorial normality by means of the Shapiro-Wilk normality test ( $> 50$ ), student's t-test for related samples was applied to factors F1 ( $p = 0.054$ ), F4 ( $p = 0.060$ ) and F5 ( $p = 0.200$ ) and, if this assumption was not met, the Wilcoxon signed-rank test was applied to factors F2 ( $p = 0.003$ ), F3 ( $p < 0.001$ ) and F6 ( $p < 0.001$ ). Cohen's  $d$  and Hedges'  $g$  effect sizes were also calculated for each test.

Finally, in order to determine the probability of correctly rejecting the null hypothesis when it is actually false in the population<sup>[48]</sup> and thus assess the reliability of the  $p$ -values obtained, we calculate statistical power. In this way, we seek to confirm whether the statistical decisions to reject the null hypothesis offer sufficient guarantees of certainty.

## 3. Results

The descriptive results report increasing levels of satisfaction, following the teaching intervention, in the first and third factors related to the curricular need for didactic treatment of social problems and controversial issues, and for addressing education for participatory democracy in the social studies curriculum; making people, social groups/collectives and plural identities (including gender identities [second content block]) visible; recognizing the relative nature of social-historical knowledge; and redirecting historical knowledge towards aims oriented towards social transformation and education for the future (**Table 2**).

**Table 2.** Descriptive and pre-post test statistics.

|    | Measurement 1 | Measurement 2 |        |       |      |           |
|----|---------------|---------------|--------|-------|------|-----------|
|    | $M$ ( $SD$ )  | $M$ ( $SD$ )  | $t$    | $p$   | $d$  | $1-\beta$ |
| F1 | 3.53 (0.25)   | 4.03 (0.34)   | -2.704 | 0.016 | 0.68 | 0.91      |
| F4 | 3.23 (0.81)   | 3.07 (0.53)   | -0.637 | 0.533 | -    | -         |
| F5 | 2.45 (0.67)   | 2.44 (0.64)   | 0.000  | 1     | -    | -         |
|    | $M_e$ ( $R$ ) | $M_e$ ( $R$ ) | $Z$    | $p$   | $g$  | $1-\beta$ |
| F2 | 3 (2)         | 2.66 (1.67)   | -1.216 | 0.224 | -    | -         |
| F3 | 4.50 (1.50)   | 4.60 (1.51)   | -1.633 | 0.102 | -    | -         |
| F6 | 5 (2)         | 5 (2)         | 0.000  | 1     | -    | -         |

The results reveal statistically significant differences in the first factor. In them, the pretest score ( $M = 3.53$ ,  $SD = 0.25$ ) was lower than the score obtained in the second measurement (post-test). Its effect size comprised a medium to large value ( $M = 4.03$ ,  $SD = 0.34$ ) ( $t_{(16)} = -2.704$ ,  $p = 0.016$ ,  $d = 0.68$ ) and the power

of inference ( $1-\beta = 0.91$ ) exceeds the minimum required (80%), so there is a high improbability of committing a type II error if  $H_0$  is rejected.

The rest of the factors experience gradual and slight decreases, after the intervention, in contents linked to the methodological procedures of research, the construction of historical knowledge, and the methodology and objectives of the history taught (factors 2, 4 and 5), or remain at similar values in relation to the perception of the socio-cultural concept of gender as a category of analysis in the teaching of historical societies (factor 6). In this sense, the representations of future teachers tend to weaken the perception of historical knowledge as an interpretative reconstruction of the past, of its scarce impact on the historicity of the present and of its absence in the configuration of desirable futures, and to strengthen the need to approach and understand the historical method in the teaching of social sciences. Consequently, it can be concluded that the acquisition and development of historical awareness skills in the didactic treatment of inclusive, plural, problematic and controversial narratives is consistent with the very nature of social-historical knowledge. However, the differences in the descriptive values obtained in the post-test are not statistically significant with respect to those obtained in the first measurement, prior to the teaching intervention. In these factors, therefore, it cannot be concluded that there is a clear impact of the training action after its completion.

#### **4. Discussion**

In line with the findings of the studies by Balbé, et al.<sup>[35]</sup>, Ortuño-Molina and Alvé<sup>[49]</sup> and Ortega-Sánchez et al.<sup>[19]</sup>, the results obtained provide relevant information on the viability and suitability of the teaching intervention implemented to work on social problems and controversial issues, and to make people and identities visible in teacher training. The impact of the programme informs the development of historical awareness skills, through the didactic treatment of inclusive, plural, problematic and controversial narratives, and the trainee teachers' ability to interpret and relate controversial issues.

Consistent with the results of this research, the introduction of methodological changes and innovative teaching strategies based on the specific treatment of controversial topics for the development of historical memory and awareness<sup>[50]</sup> has already reported evidence of effectiveness in increasing the interest of future teachers in the study of history and its influence on the acquisition of social and citizenship skills<sup>[51,52]</sup>. Likewise, the evaluation of this type of curricular proposals has returned relevant advances in the identification of problems, the learning of citizenship skills and the development of argumentative skills, among others, in compulsory education students<sup>[53,54]</sup>.

According to Tribukait<sup>[24]</sup>, it can be affirmed that curricular content prevails over the teaching of third-order concepts, which allow teachers to interpret, relate and interpret controversial issues. Despite the resistance and reluctance of teachers to work with this type of concepts, the results of this study confirm that its inclusion in the teaching of history allows future teachers to develop civic and citizenship skills<sup>[23,34]</sup>, acquire historical thinking skills<sup>[10]</sup>, and foster the critical thinking of a democratic, plural and inclusive citizenship with the capacity to generate and transform socio-historical narratives<sup>[39]</sup>. However, trainee teachers do not seem to be explicitly committed to the future temporal dimension inherent in the contents addressed (education for the future).

Similarly, initial reluctance to include invisible groups in the history taught continues to be identified. These results are consistent with the findings of Ortega-Sánchez et al.<sup>[39]</sup>, who suggest greater attention to the educational reception and treatment of controversial topics in the specific field of gender diversity and affective-sexual identity.

## 5. Conclusions

Historical awareness as an interpretative filter<sup>[11]</sup> or temporal compass<sup>[12]</sup> is an interesting strategy in teacher education to address controversial issues, allowing the possibility of avoiding surprises and dealing with them appropriately when they arise spontaneously in the classroom or are deliberately raised on the basis of curriculum development<sup>[25,36]</sup>. In all of these topics, gender and its diversity, conflicts or symbolic and physical violence are issues inherent to all historical societies, which is why they must be visible and intentionally dealt with in the teaching of social sciences from interdisciplinary integrated models and perspectives<sup>[27,32–34]</sup>. In this sense, in order to avoid “exclusionary impartiality”, “exclusionary neutrality” or “impartial neutrality”, we believe it is advisable to adopt the position of “committed impartiality”, operationalizing historical thinking and multi-perspective in the teaching-learning process.

## 6. Limitations

The main limitations of the present study lie in the selected research design. The quasi-experimental design without a control group limits causal inferential justifications for the effectiveness or impact of the teaching intervention. Since it cannot be assured that the observed changes are not attributable to other interventions or uncontrolled factors, the absence of a control group has to be considered as a reason for lower internal validity of the results.

Likewise, also in the area of internal validity, the occasional absence of students in some of the activities programmed in the intervention could not be controlled to reduce its possible effect on the results (experimental mortality). Similarly, specific events, independent of the teaching innovation plan, which may have occurred and affected the trainee teachers before and after the treatment (history), could not be explained or analyzed as a potential alternating factor in the effects of the programme.

## Author contributions

Conceptualization, DOS and CBA; methodology, DOS; software, DOS; validation, DOS; formal analysis, DOS; investigation, DOS and CBA; resources, DOS and CBA; data curation, DOS and CBA; writing—original draft preparation, DOS and CBA; writing—review and editing, DOS and CBA; visualization, DOS and CBA; supervision, DOS; project administration, DOS and CBA; funding acquisition, DOS. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

## Funding

This research has been carried out with the support and funding of the project “Future education and democratic hope. Rethinking social studies education in times of change” (PID2019-107383RB-I00), funded by the State Research Agency-Ministry of Science and Innovation (Government of Spain).

## Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

## References

1. Alvén F. Opening or closing Pandora’s Box?—Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *Ediciones Universidad de Salamanca* 2021; 12: 245–263. doi: 10.14201/fdp202112245263
2. Rügen J. Historical awareness as a theme in history teaching (Portuguese). *METIS—História and Cultura* 2020; 19(38): 16–22. doi: 10.18226/22362762.v19.n.38.01
3. Santisteban-Fernández A. From historical time to historical consciousness: Changes in the teaching and learning of history in the last 25 years (Spanish). *Diálogo Andino* 2017; 53: 87–99. doi: 10.4067/S0719-26812017000200087

4. Seixas P. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory* 2015; 49(6): 593–605. doi: 10.1080/00131857.2015.1101363
5. Popa N. Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research* 2022; 92(2): 171–208. doi: 10.3102/00346543211052333
6. Edling S, Löfström J, Sharp H, Ammert N. Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education—A summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies* 2022; 54(2): 282–300. doi: 10.1080/00220272.2021.1970817
7. Miguel-Revilla D, Sánchez-Agustí M. Historical consciousness and collective memory: Analytical frameworks for history education (Spanish). *Revista de Estudios Sociales* 2018; 65: 113–125. doi: 10.7440/res65.2018.10
8. Valdés LB, Pérez FAP. Historical consciousness and the history teaching-learning process. A necessary revision. (Spanish). *Debates por la Historia* 2023; 11(1): 85–113. doi: 10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044
9. Grever M, Adriaansen RJ. Historical consciousness: The enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies* 2019; 51(6): 814–830. doi: 10.1080/00220272.2019.1652937
10. Körber A. Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 2021; 8(1): 97–119. doi: 10.52289/hej8.107
11. Zanazanian P. Examining historical consciousness through history as interpretive filter templates: Implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies* 2019; 51(6): 850–868. doi: 10.1080/00220272.2019.1652935
12. Lévesque S. History as a “GPS”: On the uses of historical narrative for French Canadian students’ life orientation an identity. *London Review of Education* 2017; 15(2): 227–242. doi: 10.18546/LRE.15.2.07
13. Nordgren K. The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters* 2021; 8(1): 1–15. doi: 10.52289/hej8.101
14. Wilschut A. Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies* 2019; 51(6): 831–849. doi: 10.1080/00220272.2019.1652939
15. Koselleck R. *The Strata of Time: Studies on History* (Spanish). Barcelona; 2001.
16. Sakki I, Pirttilä-Backman AM. Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society* 2019; 27(1): 65–85. doi: 10.1080/14681366.2019.1566166
17. Lévesque S, Zanazanian P. Developing historical consciousness and a community of history practitioners: A survey of prospective history teachers across Canada. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 2015; 50(2–3): 389–412. doi: 10.7202/1036438ar
18. Suárez PPT, Loaiza-Zuluaga YE, López PRP. Echoes of yesterday, today and tomorrow: Historical consciousness as a concept and proposal in the training of social science graduates (Spanish). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2014; 1(10): 136–157.
19. Ortega-Sánchez D, Barba-Alonso C, Carcedo B. The levels of historical awareness and treatment of controversial issues in digital environments: A case study with future Spanish secondary school teachers. *Participatory Educational Research* 2023; 10(4): 218–236. doi: 10.17275/per.23.68.10.4
20. Ortega-Sánchez D, Pagès JR. Teaching controversial issues in social studies: attitudes and practices of secondary school teachers (Spanish). In: Humanidades T (editor). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: Prácticas Educativas Para Una Ciudadanía Crítica*. Tirant Lo Blanch; 2022. Volume 2. pp. 79–86.
21. Escribano C, Pagès J. Social representations of future history teachers about time and historical consciousness (Spanish). *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 2019; 17: 17–36.
22. Ortega-Sánchez D, Olmos R. Relevant social problems or socially live issues in social science teaching (Spanish). In: Jara MA, Santisteban A (editors). *Contribuciones de Joan Pagès al Desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional del Comahue; 2018. pp. 203–214.
23. Santisteban A. Teaching social sciences based on social problems or controversial issues: State of the art and research results (Spanish). *El Futuro del Pasado* 2019; 10: 57–79. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.002
24. Tribukait M. Students’ prejudice as a teaching challenge: How European history educators deal with controversial and sensitive issues in a climate of political polarization. *Theory & Research in Social Education* 2021; 49(4): 540–569. doi: 10.1080/00933104.2021.1947426
25. Cassar C, Oosterheert I, Meijer, PC. The classroom in turmoil: Teachers’ perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching* 2021; 27(7): 656–671. doi: 10.1080/13540602.2021.1986694
26. Ortega-Sánchez D. The end-purpose of teaching social sciences and the curricular inclusion of social problems. *Social Sciences* 2021; 11(1): 12. doi: 10.3390/socsci11010012
27. Ortega-Sánchez D. Teaching controversial issues and social problems from an integrated perspective. In: Ortega-Sánchez D (editor). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer; 2022. pp. 1–7.

28. Toledo MI, Magendzo A, Gutiérrez V, et al. Teaching “controversial topics” in the history course from the perspective of Chilean students (Spanish). *Revista de Estudios Sociales* 2015; 52: 119–133. doi: 10.7440/res52.2015.08
29. López MJ, Felices de la Fuente MdM. Controversial topics for social studies teaching. Analysis of conceptions and uses in primary school teachers (Spanish). *Educatio Siglo XXI* 2023; 41(1): 9–30. doi: 10.6018/educatio.456711
30. Jofré MIT, Magendzo AK, Gutiérrez VG, Segura RI. Teaching “controversial issues” in the history and social science subject from the teachers’ perspective (Spanish). *Estudios Pedagógicos* 2015; 41(1): 275–292. doi: 10.4067/s0718-07052015000100016
31. Giroux HA. The nazification of American society and the challenge for educators. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 2022; 45(3): 217–232. doi: 10.1080/10714413.2022.2139982
32. Miralles P, Ibagón-Martín NJ. Historical thinking and controversial issues in social studies education. In: Ortega-Sánchez D (editor). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer; 2022. pp. 65–80. doi: 10.1007/978-3-031-08697-7\_6
33. Ibáñez-Etxeberria A, Albas L, Gaskue S, Vicent N. Education and controversial topics in post-conflict societies: The coexistence and memory project in contemporary teacher training in the Basque country. In: Ortega-Sánchez D (editor). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer; 2022. pp. 81–98.
34. Santisteban A. Social sciences education based on social problems: Traditions and integrative tendencies. In Ortega-Sánchez D (editor). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer; 2022. pp. 23–34.
35. Martínez MB, González-Valencia GA, Ortega-Sánchez D. Invisibles and global citizenship in secondary education teacher training (Spanish). *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 2021; 14(2): e982. doi: 10.5565/rev/jtl3.910
36. Pérez-Rodríguez N, de-Alba-Fernández N, Navarro-Medina E. The use of controversial issues in higher education for citizenship learning. In: Ortega-Sánchez D (editor). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer; 2022. Volume 8. pp. 115–133.
37. Díez-Bedmar MC. Gender: A key category of analysis for developing competencies for democratic citizenship (Spanish). *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 2022; 11: 6–19. doi: 10.17398/2531-0968.11.6
38. Díez-Bedmar MC. Feminism, intersectionality, and gender category: Essential contributions for historical thinking development. *Frontiers in Education* 2022; 7: 1–8. doi: 10.3389/educ.2022.842580
39. Ortega-Sánchez D, Pagès JP, Ibáñez-Quintana J, et al. Hate speech, emotions, and gender identities: A study of social narratives on Twitter with trainee teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021; 18(8): 4055. doi: 10.3390/ijerph18084055
40. Ortega-Sánchez D, Pagès JP. Critical literacy, social invisibility and gender in primary education teacher training (Spanish). *REIDICS: Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 2017; 1: 102–117. doi: 10.17398/2531-0968.01.102
41. Miralles-Cardona C, Cardona-Moltó MC, Chiner E. The gender perspective in initial teacher education: A descriptive study of student perceptions (Spanish). *Educación XXI* 2020; 23(2): 231–257. doi: 10.5944/educXX1.23899
42. Heras-Sevilla D, Ortega-Sánchez D, Rubia-Avi M. Conceptualization and reflection on gender and sexual diversity (Spanish). *Perfiles Educativos* 2021; 43(173): 148–165. doi: 10.22201/iissue.24486167e.2021.173.59808
43. López-Orozco CF, López-Caudana EO, Ponce P. A systematic mapping literature review of education around sexual and gender diversities. *Frontiers in Sociology* 2022; 7: 946683. doi: 10.3389/fsoc.2022.946683
44. Ortega-Sánchez D, Heras-Sevilla D. Design and initial validation of the scales epistemology, methodology and gender in taught history (EMG), and women in history (WH) for the evaluation of gender competence of social science teachers in training. *Universal Journal of Educational Research* 2020; 8(5): 1831–1841. doi: 10.13189/ujer.2020.080519
45. Suárez-Alvarez J, Pedrosa I, Lozano LM, et al. Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema* 2018; 30: 149–158. doi: 10.7334/psicothema2018.33
46. Kerlinger F, Lee H. *Behavioral Research: Research Methods in the Social Sciences* (Spanish). McGraw-Hill; 2002.
47. Campbell DT, Stanley JC. *Experimental and Quasi-experimental Designs in Social Research* (Spanish). Amorrortu Editores; 1995.
48. Cárdenas M, Arancibia H. Statistical power and effect size calculating in g\*power: Complementary analysis of statistical significance testing and its application in psychology (Spanish). *Salud & Sociedad* 2014; 5(2): 210–224. doi: 10.22199/S07187475.2014.0002.00006

49. Ortuño-Molina J, Alvé F. Swedish and Spanish teacher trainees' conceptions of gender inequality in a time perspective (Spanish). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia* 2021; 15: 161–184. doi: 10.6018/pantarei.485481
50. Ibagón-Martín NJ, Miralles-Martínez P. Controversial issues and history education (Spanish). In: Gómez-Carrasco CJ, Miralles Martínez P, Souto XM (editors). *Teaching Social Sciences for Democratic Citizenship*. Barcelona: Octaedro; 2021. pp. 123–137.
51. Castrillo J, Gillate I, Ibáñez-Etxeberria A, et al. Historical memory, apps and teachers in training. Analysis of didactic proposals and self-perception of learning (Spanish). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 2023; 12: 101–120. doi: 10.17398/2531-0968.12.07
52. Gillate I, Castrillo J, Luna U, Ibanez-Etxeberria A. Controversial issues and apps for the development of social and civic competence. Analysis of the effectiveness of Project 1936 in initial teacher education (Spanish). *Revista de Psicodidáctica* 2023; 28(1): 51–58. doi: 10.1016/j.psicod.2022.10.002
53. Pineda-Alfonso JA. Educating for citizenship by working with controversial issues in compulsory secondary education (Spanish). *Revista de Investigación Educativa* 2015; 33(2): 353–367. doi: 10.6018/rie.33.2.208441
54. Salinas-Valdés JJ, Freixa MO. Debating controversial issues to form citizens. An experience with high school students (Spanish). *Praxis Educativa* 2017; 21(3): 40–48. doi: 10.19137/praxiseducativa-2017-210305