

# Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales: Un estudio de caso con futuro profesorado español de Educación Secundaria

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación busca conocer, por una parte, los niveles de conciencia histórica del futuro profesorado español de Educación Secundaria ( $n = 61$ ) en las redes sociales/entornos virtuales. Por otra, pretende aproximarse a las representaciones del pasado-presente-futuro, construidas por los y las futuras docentes, en estos espacios, e interpretar las relaciones entre sus niveles de conciencia histórica y su interacción con temas controvertidos a partir de sus propias narrativas sociales ( $n = 169$ ). El estudio se adscribe a los enfoques cualitativo-deductivos, con el fin de comprobar la transferibilidad teórica de los niveles de conciencia histórica de Rüsen al contexto específico de una universidad española. Los resultados obtenidos arrojan niveles mayoritariamente ejemplares y críticos de conciencia histórica, con escasas variaciones entre las dimensiones analizadas (pandemia global por COVID-19 y salud pública; memoria histórica, identidades nacionales, crisis migratorias e identidades excluyentes; identidades de sexo-género e identidades excluyentes). Puede concluirse que trabajar temas controvertidos, generados en entornos virtuales, en la formación del profesorado podría mejorar la adquisición de conceptos de tercer orden, como la conciencia histórica, capacitando a los y las futuras docentes para abordar satisfactoriamente cuestiones socialmente vivas en el aula de forma transversal e interdisciplinar.

**Palabras clave:** Conciencia histórica; Formación del profesorado; Temas controvertidos; Narrativas sociales; Entornos virtuales.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 CONCIENCIA HISTÓRICA: UNA CATEGORÍA DE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CCIENCIAS SOCIALES

A diferencia de la memoria histórica, con una vinculación inmediata con el pasado y el presente, relacionada con la imaginación y direccionada hacia el pasado, la conciencia histórica mantiene una relación mediata con el presente y con el pasado, se relaciona con la cognición y se orienta hacia

Delfín Ortega-Sánchez<sup>i</sup>,  
Universidad de Burgos,  
España.

César Barba-Alonso<sup>ii</sup>,  
Universidad de Burgos,  
España.

Bruno P. Carcedo de  
Andrés<sup>iii</sup>,  
Universidad de Burgos,  
España.

el futuro (Pagès, 2019; Plá, 2017; Rüsen, 2017). Sus variables temporales (pasado, presente y futuro) dialogan permanentemente y abren nuevas brechas, preguntas y líneas de acción docente para el cambio social. En efecto, las representaciones que hacemos del pasado en el presente determinan los posibles futuros imaginados. De esta forma, la memoria histórica permite acercarnos a las representaciones del pasado; desde ellas, la conciencia histórica las conecta con el futuro. En esta línea, Clark y Grever (2018) definen conciencia histórica como:

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

Siguiendo los criterios del pensamiento histórico, Rüsen propone cuatro tipos fundamentales de conciencia histórica (Rüsen, 2004, 2020). Las *perspectivas tradicionales* perpetúan prácticas hegemónicas y normativas en una sociedad percibida como inmóvil, transmitiendo valores, ritos y tradiciones de forma acrítica. Las *perspectivas ejemplares* permiten comprender el contexto actual y, basándose en los valores culturales hegemónicos, transmiten una guía moral al futuro. Las *perspectivas críticas* analizan el presente históricamente para construir relatos contra-hegemónicos, estableciendo límites ideológicos. Por último, las *perspectivas genealógicas* aplican marcos críticos donde la comprensión de la realidad presente e histórica se torna esencial para construir y deconstruir narrativas y para contemplar los posibles futuros. Las cuatro perspectivas se mezclan en la cognición de las personas, son inherentes a la historia cultural de cada una de ellas y construyen memorias individuales y colectivas en las que operan (Nordgren, 2019; Carroll & Littlejohn, 2021; Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018a, 2018b; Plá, 2017).

Popa (2022) entiende que la toma de conciencia histórica predispone a comprometerse con la Historia para dar 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) representación de uno mismo en relación con la Historia. Cada habilidad está asociada a un proceso particular de creación de significado: experimentación de la temporalidad histórica, interpretación del material histórico y orientación en la vida práctica a través de la Historia.

El análisis de las variables temporales 'pasado', 'presente' y 'futuro' de la conciencia histórica ha venido incrementando su presencia en la literatura científica educativa en las últimas décadas y, en particular, en el ámbito específico de la didáctica de las Ciencias Sociales (Edling et al., 2021; Ortega-Sánchez & Rodríguez-Lestegás, 2017; Santisteban Fernández, 2017;

Popa, 2022). Un buen número de investigaciones, en efecto, se ha preocupado por el análisis de las relaciones temporales y la transposición didáctica de conceptos de tercer orden en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta atención ha centrado su interés en el impacto educativo de conceptos como el de conciencia histórica, literacidad histórica, pensamiento histórico, comprensión histórica, cultura histórica, razonamiento histórico o cognición histórica (Clark & Grever, 2018; Körber, 2015; Matos, 2017; Nordgren, 2016; Seixas & Morton, 2013).

A pesar de sus potenciales dificultades (Alvén, 2021; Carroll & Littlejohn, 2021; Martins, 2019), el desarrollo de estos conceptos, presentados como categorías de análisis en la educación histórica, ha evidenciado sus beneficios para la comprensión de los conceptos de primer y de 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 las narrativas, construidas o interpretadas, sobre las identidades nacionales (Angier, 2017; Barca, 2013; Carroll & Littlejohn, 2021; Cavalcante et al., 2021; Lévesque, 2017; Martins, 2019) proponen el concepto de conciencia histórica como una categoría de análisis central. La conexión del pasado con el presente para la promoción explicativa de identidades interculturales se propone como una de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La construcción de estas identidades se circunscribe en el ámbito de los valores cívicos y democráticos, y considera el papel relevante y conflictivo de las memorias colectivas (familiares, étnicas, regionales, nacionales, oficiales).

En la actualidad, cada vez más historiadores/as y profesores/as de Historia reconocen la importancia de abordar cuestiones de calado moral y de toma de conciencia histórica en educación (Fronza, 2020). Tanto los currículos como las narrativas históricas y contra-históricas se encuentran cargados de contenidos éticos. Los juicios morales, por tanto, tienen presencia en las aulas, por lo que la formación del profesorado resulta indispensable.

Löfström et al. (2021) proponen tres espacios para la educación ética por la enseñanza de la historia: 1) el desempeño de un razonamiento filosófico-moral para adquirir la capacidad de razonar críticamente sobre diferentes interpretaciones del pasado; 2) la toma de perspectiva, mediante la capacidad de reconstruir contextos históricos desde el desarrollo de la empatía histórica; 3) la conciencia histórica, referida a “la capacidad de construir vínculos significativos entre el pasado, el presente y el futuro” (p. 243).

Existen claras superposiciones entre los niveles de la conciencia histórica y la conciencia moral (Zanazanian, 2019). Esta idea también subyace en la investigación de Wilschut (2019) sobre la necesidad de conectar la conciencia histórica y democrática con el tiempo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este estudio, se aboga por una comprensión amplia e intercultural de la conciencia histórica, que supere las visiones dicotómicas occidentales/coloniales y que alcance a la inteligibilidad del tiempo por todas las personas.

En el trabajo exploratorio de Sakki y Pirttila-Backman (2019) sobre la percepción del profesorado de Historia de esta materia en diez países europeos, se afirma la relevancia del desarrollo de la conciencia histórica, principalmente, la concedida por los y las docentes franceses, italianos y finlandeses. En esta línea, Gonçalves y Urban (2021) evidencian la escasa problematización de los contenidos curriculares y la ausencia de niveles superiores a una conciencia histórica de tipo tradicional y ejemplar en el futuro profesorado paranaense de Historia.

Igualmente, la investigación de Ortega-Sánchez y Pagès (2018) sobre la construcción de identidades de género en la historia escolar en los discursos del futuro profesorado de Educación Primaria evidencia que los posicionamientos didácticos continúan acomodándose “a las narrativas maestras tradicionales y/o ejemplares, y asumen un carácter general determinista, estereotipado y reproductivo” (p. 93). Estos resultados se alinean con los obtenidos por Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018b) sobre los niveles de conciencia histórica del alumnado español de Educación Secundaria. En su estudio, advierten la deficiente atención al concepto de conciencia histórica desde la formación del profesorado. Pagès (2019), por su parte, insiste en la necesidad de relacionar la temporalidad dialógica del pasado-presente-futuro con la memoria histórica como categoría de análisis clave, y en la priorización de la educación en valores de una ciudadanía crítica y del poder de la Historia para la transformación social.

En Australia, Carroll y Littlejohn (2021) concluyeron, sin embargo, que los y las docentes fomentan la práctica de la conciencia histórica crítica, considerando esenciales las metodologías activas y el trabajo crítico con fuentes, a través del método histórico o la inclusión de consideraciones éticas y morales en el aula, entre otros. Asimismo, destacan la formación permanente del profesorado para la mejora didáctica de la conciencia histórica, y demuestran, a partir de estos procedimientos, la posibilidad de generar espacios para deconstruir memorias e interpretaciones hegemónicas.

## 1.2. ENSEÑANZA DE TEMAS CONTROVERTIDOS Y LITERACIDAD CRÍTICA DIGITAL

El profesorado se enfrenta a cuestiones sociales relevantes o temas controvertidos, construidos a partir de conexiones temporales y socio-históricas, de forma imprevista. En esta conexión temporal, propia de la conciencia histórica, las redes sociales interactúan con la construcción y representación del pasado, configuran realidades presentes y proyectan perspectivas futuras.

Löfström et al. (2021) argumentan que la enseñanza de temas controvertidos desencadena reacciones emocionales en el alumnado, y permiten trabajar sobre cuestiones socialmente vivas y morales vinculadas con los contenidos curriculares, aun cuando surgen inesperadamente en el aula (Cassar et al., 2021). En este sentido, Santisteban Fernández (2019) reconoce una correlación positiva entre la inclusión de temas controvertidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado; mientras que Pagès (2019) subraya la relación existente entre el tratamiento didáctico de temas controvertidos y el desarrollo de la conciencia histórica.

El papel de los medios de comunicación y de las redes sociales en los procesos de configuración de las memorias ha sido objeto de estudio en los últimos años (Birkner & Donk, 2020). A pesar de su especial interés en el ámbito de la educación de los estudios sociales, ha sido poco tratado y aún se desconocen tanto las implicaciones como el alcance socio educativo de la inclusión curricular de temas controvertidos o de cuestiones socialmente vivas, procedentes de los distintos espacios sociales digitales, en el aula de Historia y Ciencias Sociales. No obstante, pese a las potenciales contribuciones de las redes sociales al desarrollo de las democracias, ha sido evidenciada su función facilitadora de la polarización discursiva (Matakos et al., 2017) y de la proliferación de los discursos de odio (Ortega-Sánchez et al., 2021; Bauman et al., 2021; Castaño-Pulgarín et al., 2021), en torno a contenidos controvertidos de especial naturaleza social e histórica.

Asimismo, el interés investigador por las imágenes difundidas en las redes sociales ha aumentado en los últimos años, con el fin de analizar sus consecuencias educativas y conocer las prácticas sociales de los/as usuarios/as (Chen et al., 2021). De forma igualmente incremental ha sido el interés por la alfabetización mediática y la literacidad crítica en entornos digitales, multiplicado su uso por educadores (Carpenter et al., 2020). En esta línea, Santos Meneses (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 consecuencia, de acuerdo con Santisteban Fernández et al. (2020), se identifica la necesidad de una formación del profesorado capaz de dar respuesta a este tipo de contenidos sociales y de incluirlos en sus unidades didácticas. De esta forma, la didáctica de las Ciencias Sociales ha de promover la formación del profesorado para trabajar con cuestiones controvertidas en el aula, y desarrollar, de forma intencional, el concepto conciencia histórica, a fin de planificar y responder a sus manifestaciones en el aula.

En este contexto, la finalidad de la presente investigación se explica a partir de dos objetivos interdependientes. En primer lugar, se busca evaluar los niveles de conciencia histórica del futuro profesorado de Educación Secundaria en España en relación con su actividad en redes sociales y entornos virtuales. En segundo lugar, se pretende analizar las representaciones que los y las estudiantes de profesorado construyen en estos espacios acerca del pasado, presente y futuro, con el propósito de interpretar las conexiones entre sus niveles de conciencia histórica y su interacción con temas controvertidos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Accedieron a participar en este estudio un total de 61 profesores/as en formación inicial – 36 mujeres (59%) 23 hombres (37,7%) y 2 personas de género no binario (3,3%) –, matriculados/as en el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Permanente y Enseñanza de Idiomas de una universidad del norte de España. Para su selección se realizó un muestreo no probabilístico que respondió a criterios selectivos intencionales, en función de su grado de adecuación a los objetivos del estudio y de la accesibilidad del equipo investigador al campo de estudio (León & Montero, 1997).

## 2.2. INSTRUMENTO

El instrumento de recolección de datos consistió en un dossier, diseñado *ad hoc*, a partir de la técnica aplicada por Ortega-Sánchez y Pagès (2022) en torno a temas controvertidos y cuestiones socialmente vivas en educación histórica. Para su diseño, se revisaron diferentes publicaciones digitales con contenido histórico en redes sociales mediante la aplicación de pautas de búsqueda más comunes (Chen et al., 2021). Las publicaciones seleccionadas, procedentes de dos de las redes sociales más populares en la actualidad (*Instagram* y *X*), no se ajustaron a un formato específico (vídeos, imágenes y/o textos). El procedimiento de búsqueda y selección de las unidades de registro se realizó de forma manual, mediante el empleo de palabras clave (*hashtags*) en el contexto regional europeo y latinoamericano. En este ámbito, se primaron los contenidos españoles, en castellano o en inglés, y su carácter público.

El dossier se dividió en dos partes. La primera incluyó las variables socio demográficas, divididas en género, edad, procedencia y especialidad didáctica /área de conocimiento de procedencia. La segunda parte del dossier presentó tres grandes dimensiones, donde los y las estudiantes debían generar narrativas en torno a 12 publicaciones digitales, diez procedentes de la red social X y dos a Instagram (Apéndice 1). Con este fin, se habilitó un espacio limitado de 15 líneas para la redacción abierta de los textos.

La construcción del instrumento de recolección de datos se realizó a partir de las selecciones independientes inter-observadores de 30 unidades de registro, extraídas del total de narrativas publicadas en dos de las redes de comunicación social con mayor frecuencia de uso en la actualidad: *X* e *Instagram*. Cada selección (n = 90) hubo de cumplir los criterios de inclusión y exclusión discursiva recogidos en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Criterios de inclusión y exclusión discursiva*

Inclusión discursiva	Exclusión discursiva
1. Presencia de la emoción como base de construcción discursiva.	1. Limitación de la capacidad explicativa y potencial analítico del discurso textual, iconográfico y/o audiovisual.
2. Delimitación temporal (actualidad).	2. Limitaciones en la extensión textual, visual y/o audiovisual.
3. Lectura multidimensional del discurso digital.	
4. Identificación de sesgos y/o juicios de valor en la articulación de discurso digital.	
5. Identificación del concepto conflicto social e histórico.	

Reunidas las 30 unidades de registro independientes, se procedió a identificar concurrencias temáticas y dimensionales inter-observadores. De acuerdo con los resultados obtenidos, la Agenda 2030 y salud pública, las identidades de género, feminismo y ecofeminismo, y las identidades nacionales e identidades excluyentes recibieron las frecuencias más elevadas en concurrencia temática (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Concurrencias temáticas y dimensionales inter-observadores*

Línea temática	D.	$f_a$	$f_b$	$f_c$	$f_t$	$N_a$
Agenda 2030 y salud pública	D <sub>1</sub>	2	2	2	6	2
Colonialismos		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 ecofeminismo	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. = Dimensión; D1. = Salud pública y responsabilidad social; D2 = Diversidades de género; D3 = Identidades nacionales, identidades excluyentes, memoria histórica, y crisis migratorias;  $f_a$ - $f_c$ . = Frecuencias registradas por los investigadores 1, 2 y 3;  $f_t$  = Frecuencia concurrente inter-observadores;  $N_a$ . = Grado ordinal de concurrencia: 1 (bajo [ $\leq 4$ ]), 2 (medio [ $\geq 5$ ]), 3 (alto [ $\geq 6$ ]).

Con el fin de obtener evidencias empíricas 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 los niveles medio y alto ( $f_a - f_c$ ). Los resultados obtenidos informaron de un adecuado grado de acuerdo selectivo y coherencia temática inter-observadores, con una moderada fuerza de concordancia ( $K \geq 0.59$ ;  $p = 0.01$ ) (Landis & Koch, 1977) (Tabla 3).

**Tabla 3**  
*Coefficiente Kappa de Fleiss*

K	ASE	Z	p	95% IC	
				LI	LS
0.59	.226	2.590	0.01	0.14	1.03

Nota: K = valor de Kappa; ASE = error estándar asintótico; Z = valores estandarizados. IC = Intervalo de confianza; LI = límite inferior; LS = límite superior.

### 2.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

La presente investigación se adscribe a los estudios de enfoque cualitativo-deductivo (Kuckartz, 2014). Con este enfoque, se busca comprobar la transferibilidad teórica de los niveles de conciencia histórica de Rüsen (2004, 2017) al contexto específico de una universidad española (estudio de caso).

La cumplimentación del dossier por el futuro profesorado estuvo limitada a un máximo de 15 minutos. La actividad se realizó en el aula, bajo la supervisión del o la docente titular y de uno de los investigadores, durante el segundo semestre del curso académico 2021/2022 en diferentes asignaturas del Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Permanente y Enseñanza de Idiomas. Para acceder al dossier, se pidió al alumnado la utilización de un código QR, con la única indicación de su carácter individual y la limitación temporal.

Los y las estudiantes fueron informadas de los objetivos de la investigación, garantizando el anonimato tanto en la recogida como en el tratamiento de las respuestas proporcionadas. Se entregó el consentimiento informado, explicando 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).

### 2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Finalizado el vaciado de datos, se procedió a su codificación y categorización deductivas con ayuda del *software* ATLAS.ti, a partir de los diferentes niveles de conciencia histórica propuestos por Rüsen (2004, 2017), y de las aportaciones interpretativas de Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018a) y Plá (2017) (Tabla 4).



**Tabla 4**  
*Tipos de conciencia histórica*

	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
1	Repetición de una forma de vida obligatoria	Representan reglas generales de conducta o sistemas de valores	Problematización de las formas de vida y sistema de valores actual	Cambios en las formas de vida alienadas
2	Permanencia de una forma de vida obligatoria en el cambio temporal	Reglas eternas de la vida social, validez eterna de los valores	Ruptura de los patrones de significación históricos para negar su validez	Percibir los desarrollos en los que las formas de vida cambian para mantener su permanencia
3	Afirmación del orden social dado por consenso sobre formas de vida válidas	Relacionar situaciones peculiares con regularidades de lo que había sucedido y debería suceder	Delimitación de los propios puntos de vista frente a las obligaciones preestablecidas	Aceptación de diferentes opiniones dentro de una perspectiva comprensiva del desarrollo social común
4	Internalización de formas de vida dadas previamente por limitación/adopción de roles	Relacionar autoconceptos con reglas y principios generales/ legitimación de roles por generalización	Delimitación de los propios puntos de vista de las obligaciones desde el exterior/ creación de roles	Los cambios y transformaciones de la autopercepción son condiciones necesarias para la permanencia y autosuficiencia/ equilibrio de roles
4	La moralidad es dictada por el orden social establecido; validez moral como estabilidad incuestionable por tradición	La moralidad es la generalidad de la obligación en los valores y sistemas de valores	Ruptura de poder moral de los valores para negar su validez	La temporización de la moral; las posibilidades de un mayor desarrollo se convierten en una condición de la moralidad
6	La razón de los valores está en su previa efectividad, permitiendo el consentimiento en cuestiones morales	Argumentación por generalización, refiriéndose a obviedades y principios	Establecer la crítica de valores y la crítica ideológica como estrategias importantes de los discursos morales	El cambio temporal se convierte en un argumento decisivo para la validez de los valores morales

Nota: 1. Experiencia del tiempo; 2. Patrones de la significación histórica; 3. Orientación de la vida exterior; 4. Orientación de la vida interior; 5. Relación con los valores morales; 6. Relación con el razonamiento moral. La tabla muestra los cuatro niveles de conciencia histórica en relación con diferentes factores determinantes para su comprensión. Elaboración propia a partir de Rüsen (2004, 2017).

Con el propósito de identificar cada respuesta textual, las unidades de registro fueron codificadas mediante el siguiente código alfanumérico: 1[n.º estudiante]\_UBu[Universidad de Burgos]\_1[n.º de grupo]\_ca[cuestionario y letra correspondiente a la pregunta en cuestión: a, b, c, d, etc.).

Las unidades de registro fueron transcritas de forma fiel a como fueron emitidas. No obstante, con el fin de facilitar su lectura en los resultados del presente estudio, su gramática y corrección lingüística han sido revisadas, manteniendo, en todo momento, su contenido y sentido originales.

### 3. RESULTADOS

Esta sección presenta el análisis de la información proporcionada por los/as 61 estudiantes que accedieron a participar en la investigación. En la Tabla 5, se describen los resultados en función de los diferentes niveles de conciencia histórica registrados.

**Tabla 5**  
*Niveles de conciencia histórica*

	Frecuencias textuales (n = 169)	
	f	%
Nivel tradicional	18	10,65
Nivel ejemplar	70	41,42
Nivel crítico	47	27,81
Nivel genealógico	34	20,12

Observamos que el nivel de conciencia histórica tradicional en los relatos del profesorado en formación representa el 10,65 % del total. Las narrativas con un nivel ejemplar son las dominantes, por encima de un 40 %. Los discursos con niveles críticos y genealógicos están cercanos, siendo ligeramente superiores los críticos (27,81 %) a los genealógicos (20,12 %). Hay escasas diferencias entre las tres dimensiones planteadas, aunque, en la dimensión sobre la pandemia de COVID-19, encontramos más perspectivas tradicionales que en las otras dos.

En general, no se encuentran conexiones coherentes entre las diferentes publicaciones digitales presentadas en las mismas dimensiones. Principalmente, el profesorado en formación comenta individualmente las publicaciones o se centra en una de ellas. Priman los discursos escuetos, parciales y descriptivos, con una actitud crítica ante la desinformación, la posverdad y los discursos de odio difundidos por redes sociales:

Los voxianos están rabiosos porque la gente abierta y sensata somos más y mejores. (34\_UBu\_5\_ch)

Echo en falta aquí noticias o tuits sobre el lado contrario, ¿no? O cualquier ridiculez de esas que se le escapan a Pablo Echenique, Carmen Calvo, Broncano o Jorge Javier Vázquez cada vez que abren la boca. (20\_UBu\_4\_ch)

Este tío es un payaso que solo dice payasadas. Habla con ignorancia, desprecio y superioridad. Me hace gracia que hable de tenerlo todo fácil, cuando no ha hecho nada en su vida. (19\_UBu\_4\_cf)

Los relatos se centran casi exclusivamente en el presente y en el pasado, dando poca importancia a la variable futuro. Igualmente, son habituales las expresiones de empatía y el respeto a las diferencias y a la diversidad de opiniones e ideas, aunque es habitual una perspectiva equidistante en los relatos, mediante 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 tweets, noticias e imágenes me generan rechazo por el uso manipulado y partidista que se hace del miedo. Situaciones de alarma y terror, en las que los medios y las redes sociales han jugado un papel fundamental; se aprovechan desde distintos focos mediáticos para sacar intereses particulares o partidistas. Se favorece poco el pensamiento crítico y mucho el generar sentimientos. En este caso, sentimientos de odio y xenofobia. (10\_UBu\_2\_cf)

El género es un tema en proceso de evolución y que las redes sociales pueden ayudar a la complementación de información para los usuarios. Pero también puede suponer un arma peligrosa y crear apoyo entre personas que defienden una opinión concreta, contraria a la realidad que supone la evolución y aprendizaje sobre el tema. Hay personas que venden sensacionalismo, opinión, que se basan en experiencias propias sin mostrar un mínimo de empatía por las personas que hayan tenido que atravesar otras situaciones. (50\_UBu\_6\_ch)

Desde otro punto de vista, las diferencias por género son escasas en los niveles de conciencia histórica. Los hombres manejan más los niveles tradicionales y críticos que las mujeres, quienes utilizan más relatos con niveles ejemplares. En cuanto a 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/as futuros/as docentes y los rangos de edad, las diferencias en los niveles de conciencia histórica son exiguas, circunstancia posiblemente atribuible al tamaño muestral. En este sentido, puede observarse que el profesorado del ámbito de humanidades maneja y está más familiarizados con algunos conceptos, recurrentes en su ámbito de conocimiento, como el sexo-género, las identidades (nacionales, de género, etc.) y las memorias, entre otros. En el conjunto de las más de 12.000 palabras recogidas, se identifican pocas referencias a palabras clave como *género* (7), *identidad* (4), *migraciones* (0), *nacionalismo* (0), *conciencia histórica* (0), *memoria histórica* (1), *salud pública* (0), *pasado* (17), *futuro* (4) y *presente* (3). El/la futuro/a docente parece asumir la idea de que la política es un ente determinado y ajeno a su vida, donde no hay espacio 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 estando tan ligada a la política, desgraciadamente, así seguirá siendo. (9\_UBu\_2\_cg)

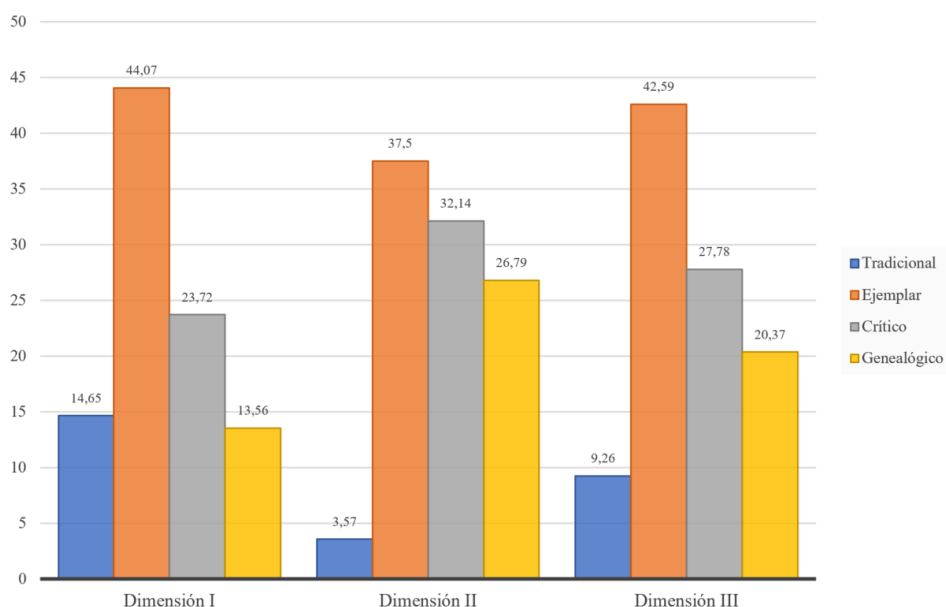
Frente al determinismo, algunas narrativas adquieren un nivel crítico y genealógico, que apuntan hacia el ascenso de la extrema derecha en Occidente, a la radicalización y polarización ideológica de los mensajes, a la crispación política o a la manipulación mediática a la que se somete a la pobla-

ción civil. A pesar de su escasa significación numérica, también se devuelven narrativas genealógicas que no reproducen este determinismo frente al mito del progreso:

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

Los resultados obtenidos informan de incoherencias en las narrativas, discursos contradictorios y diferentes niveles de conciencia histórica en los factores determinantes que componen la conciencia histórica, pero varios de conciencia histórica en cada uno de los relatos, e incluso en el mismo relato, generados por un/a mismo/a estudiante, también a nivel dimensional (Figura 1).

**Figura 1**  
*Niveles dimensionales de conciencia histórica*



### 3.1. DIMENSIÓN I: PANDEMIA GLOBAL POR COVID-19 Y SALUD PÚBLICA

En la primera dimensión se presentaba el tema controvertido de la pandemia global por COVID-19 y la salud pública. En esta dimensión, es destacable señalar la reproducción de mitos, como el de la equidistancia y el “los de siempre haciendo lo de siempre” (56\_UBu\_7\_cf), y la perpetuación del discurso antipolítico dominante. De esta forma, se elude, en parte, su responsabilidad política y social. Impera una conciencia histórica ejemplar, experimentando un presente continuo ajeno y determinado por otros agentes sociales. Las narrativas son críticas con los políticos y, sobre todo, con la utilización de la pandemia como arma política. Es destacable que, ante la cercanía

del suceso, haya más visiones tradicionales y críticas en las categorías de experiencia temporal y de significación histórica que en las categorías analíticas referentes a la carga moral, con tendencia a la ejemplaridad.

### 3.2. DIMENSIÓN II: MEMORIA HISTÓRICA, IDENTIDADES NACIONALES, CRISIS MIGRATORIAS E IDENTIDADES EXCLUYENTES

La segunda dimensión hacía referencia a la memoria histórica, a las identidades nacionales, a las crisis migratorias y a las identidades excluyentes. Son abundantes los discursos que centran su argumento en el clásico “no a la guerra”, una visión tradicional y/o ejemplar de este fenómeno. Sin embargo, posicionarse contra la guerra no imposibilita argumentaciones contradictorias al defender posiciones beligerantes. No se exponen argumentos razonados mediante el pensamiento histórico crítico para analizar las causas, el desarrollo y las consecuencias de los conflictos; y, aunque la perspectiva múltiple ha sido en muchas ocasiones planteada, parecen no tener herramientas para identificar dichas perspectivas.

Pese a mostrar niveles de conciencia histórica mayoritariamente ejemplares y críticas, fueron escasas las narrativas centradas en un pasado nacionalista español tradicional, defendiendo, en muchas de ellas, posiciones de coloniales, antiimperialistas o críticas con los nacionalismos:

En estos enlaces, creo que vemos la importancia de enseñar la historia y, sobre todo, de enseñar todas las historias desde todos los puntos de vista. No siempre desde un país, una cultura etc. Aparte, creo que nos demuestra la importancia de ver la realidad de todo un proceso, desde sus inicios hasta el final, para entender con un espíritu crítico cualquier historia y, sobre todo, la actualidad. (21\_UBu\_4\_cg)

Para estudiar la historia deberíamos tener en cuenta todos los territorios; no importa más una guerra cercana que otra que nos pille más lejos, ni por continentes, raza, color, etc. La historia siempre la cuentan los vencedores. Y, en las guerras, paga la población, y se comienzan creando con odio y radicalización. (55\_UBu\_8\_cg)

### 3.3. DIMENSIÓN III: IDENTIDADES DE SEXO-GÉNERO E EXCLUYENTES

La tercera dimensión se centraba en las identidades de sexo-género y en las identidades excluyentes. En esta dimensión, se identifica una gran carga de razonamiento moral y ético. Mayoritariamente, se ha expresado la voluntad de acabar con los estereotipos y atributos de género hegemónicos. Sin embargo, esta labor se orienta, una vez más, hacia el individualismo, observando niveles ejemplares de conciencia temporal, habituales en el pensamiento liberal y en los relatos hipertextuales individualistas:

Hay que respetar a cada persona tal y como es o como se sienta, y eso hay que enseñarlo bien en los colegios a las personitas que estamos formando. También pienso que vivimos en un mundo en el que meternos en la vida de los demás es el pasatiempo favorito de la gente; habría que dejar a la gente ser como es y centrarnos más en nosotros/as mismos/as. (12\_UBu\_3\_ch)

#### 4. DISCUSIÓN

Aunque los resultados se ajustan a los obtenidos por Ortega-Sánchez y Pagès (2018), donde también predominaron las visiones tradicionales y ejemplares en las narrativas de los/as maestros/as en formación en España, los niveles de conciencia histórica ejemplares y críticos mayoritarios en este estudio contrastan con sus niveles de conciencia histórica tradicionales y ejemplares, y con los ofrecidos por Gonçalves y Urban (2021) en Brasil sobre una población de profesorado en activo. Este contraste se confirma en la investigación de Carroll y Littlejohn (2021), quienes comprobaron que el profesorado promovió activamente la conciencia histórica crítica (87%) en las aulas durante la pandemia en Australia, “desechando las meta-narrativas tradicionales, nacionalistas y hegemónicas” (p. 11). No obstante, una parte de los/as estudiantes siguió reproduciendo una conciencia histórica tradicional.

Desde el ámbito geográfico luso-americano, las formas en las que se configura el pensamiento histórico en educación secundaria han sido analizadas por Cainelli y Barca (2018) para el contexto brasileño y portugués. A pesar de la existencia de evidencias narrativas sobre la relación dialógica entre las variables temporales presente-pasado-futuro, los resultados de este análisis revelaron la permanencia de enfoques tradicionales en la enseñanza de la Historia y el dominio de una concepción estática del proceso constructivo del conocimiento histórico en torno a las historias nacionales y la meta-historia.

Estos hallazgos se completan con los obtenidos por Barca y Schmidt (2013) sobre los factores referenciales e hitos influyentes en la construcción de las identidades colectivas y orientaciones temporales del alumnado de secundario brasileño y portugués. A partir del análisis de sus propias narrativas históricas nacionales y mundiales, los resultados concluyen en la importancia relacional del significado de los contenidos sustantivos curriculares y su impacto en la formación de la conciencia histórica del alumnado de educación básica. Los y las estudiantes portugueses y brasileños asignan un significado explicativo más positivo a la historia nacional, circunstancia que “parece ser um sinal claro da função de identidade nacional promovida em várias instâncias da sociedade” (p. 43). Esta historia parece articularse, de forma significativa, a partir de hitos o marcadores de naturaleza política, social y económica, diferenciales a los utilizados en sus representaciones sobre la historia mundial, tendentes hacia concepciones más sombrías y a la selección de marcadores militares y sociopolíticos globales.

Puede afirmarse, en consecuencia, un mayor desarrollo de las identidades nacionales en la enseñanza de la Historia, frente a lo que podrían denominarse “identidades globales”, y una generalizada desconexión entre las narrativas históricas nacionales y las mundiales.

Igualmente, en los resultados de su estudio, Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018b) muestran cómo el alumnado de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en España apenas posee una conciencia histórica genealógica. En consecuencia, creemos necesario implementar programas de formación del profesorado en conciencia histórica, con el fin de afrontar situaciones no planificadas sobre temas controvertidos desde posicionamientos críticos, y comprender su propósito para alcanzar un compromiso con la dimensión política de la educación (Cassar et al., 2021, Santisteban Fernández, 2019). Esta necesidad se comprueba en la recurrencia lingüística mayoritaria del futuro profesorado a la primera persona del singular, en detrimento de la tercera, para referirse a la construcción de alguna de las realidades temporales. De esta forma, se da a entender que no se considera partícipe de su construcción.

Es cierto que las redes sociales han abierto espacios de libertad de expresión y de democratización, pero, en otras ocasiones, esta libertad se ha confundido con una pretendida “libertad de odiar”, convirtiendo los espacios virtuales en otra trinchera más de la cosmovisión neoliberal posmoderna. Se abre otro espacio, por tanto, donde lo público y lo privado se confunden, atentando contra la privacidad y los derechos humanos en varios niveles (Castaño-Pulgarín et al., 2021; Morozov, 2018; Ortega-Sánchez & Pagès, 2018; Santisteban Fernández et al., 2020; Srnicek, 2018). Esta realidad es visible en algunos de los discursos analizados, mediatizados por visiones simplistas, sesgadas ideológicamente y cargados de odio.

Las redes sociales y los entornos virtuales interactúan con las memorias y representaciones que se hacen del pasado, el presente y el futuro, perpetuando la idea de vivir en un eterno presente (Birkner & Donk, 2020; Lovink, 2019; Venegas Ramos, 2020). En estos entornos, existe una construcción diferencial de los contenidos en las redes, algunos de ellos de especial calidad, en función de quién los produzca, y de sus intenciones e intereses (Carpenter et al., 2020). Los mensajes viralizados dependen de la relación algorítmica de los/as usuarios/as, aunque estos mensajes puedan quedar descontextualizados/distorsionados por el efecto de las “cámaras de eco” (Matakos et al., 2017). Pese a que los/as futuros/as docentes participantes en esta investigación no citan literalmente la educación para la alfabetización mediática y la literacidad crítica en entornos virtuales, sí están presentes, de forma no dominante, los relatos donde se demuestra haber tomado conciencia de parte del problema.

Sin embargo, son constantes las alusiones a los usos políticos y públicos de la historia y de la educación, demostrando poseer conciencia de su relevancia. En algunas narrativas, la argumentación se centra en la “neutralidad”, la “objetividad” y la “politización” de la historia y de la educación. Estas narrativas eluden la responsabilidad del docente de intervenir en los conflictos y evidencian carencias en la toma de decisiones en el aula. En esta línea, en los resultados de la presente investigación se argumenta que el profesorado debería de ser neutral y objetivo (Santisteban Fernández, 2019):

En este caso, se puede observar cómo se politiza la historia. Opino que es importante conocer el pasado, pero desde un punto de vista meramente objetivo. La historia es totalmente distinta según quien 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 en los conflictos, sin negar la posibilidad al alumnado de generar sus propias opiniones y posicionarse. Para educar a una ciudadanía activa, crítica y participativa, es necesario trabajar el concepto de empatía histórica, la perspectiva múltiple o el razonamiento moral; el profesorado debe practicarlo para fomentarlo entre su alumnado, recurriendo, entre otras metodologías, al aprendizaje dialógico (Ortega-Sánchez & Pagès, 2022).

La conciencia temporal constituye un eje imprescindible para superar las narrativas históricas cerradas y construir sociedades abiertas en una época en la que la democracia plena es marginal (4,5%). Estos datos concuerdan con los datos aquí recogidos (Wilschut, 2019). Angier (2017) y Barca (2013) concluyen que las poblaciones analizadas construyen narrativas nacionales contemporáneas descriptivas y linealmente deterministas. Esta evidencia demuestra que el alumnado construirá sus narrativas independientemente de lo que aprenda en el aula. Frente a lo esgrimido por estos autores y por Cavalcante et al. (2021), Lévesque (2017) y Martins (2019) en relación con la construcción de las narrativas nacionales, se comprueba la existencia de una diversidad de representaciones en el presente estudio. En efecto, en función de su género, clase, etnia o identidad, el futuro profesorado manejará unos niveles de conciencia histórica y construirá narrativas desde perspectivas diferentes. En nuestra investigación, hemos observado que, principalmente, el alumnado reproduce el mito del progreso, con independencia de los niveles de conciencia histórica.

A este respecto, Nordgren (2016) considera que la sistematización de la conciencia histórica debe de ser comprendida como un conjunto de categorías líquidas sobre la forma en que las personas comprenden y se relacionan con las categorías temporales. En este sentido,

Desde la perspectiva del uso de la historia, cualquier demarcación clara entre la historia y la memoria sería artificial. La conciencia histórica no es reflexiva ni emocional, pero es capaz de ser ambas cosas al mismo tiempo. Esto es psicología cognitiva básica. Los humanos solo percibimos una pequeña parte de lo registrado por los sentidos, que se procesa con diferentes grados de conciencia, y puede ser a la vez analítico y general, educado y prejuicioso, y combinar hechos con mitos. (p. 483, traducción propia)

Además del mito del progreso, el presentismo o el aceleracionismo se encuentran instalados en la memoria colectiva del profesorado en formación. Estas meta-narrativas se imponen, contradictoriamente, en un mundo virtual líquido, en el que impera el hipertexto con narrativas individualizadas (Martins, 2019).



## 5. CONCLUSIONES

Sakki y Pirttila-Backman, (2019) concluyeron que los/as profesores/as de 10 países europeos creen prioritario educar y potenciar el pensamiento crítico y la conciencia histórica. Frente a las soluciones con inteligencia artificial propuestas por Matakos et al. (2017), creemos más efectivas las soluciones humanistas defendidas por Fronza (2020), Matos (2017), Santos Meneses (2021) o Zanazanian (2019), entre otros. Pese a 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 & Grever, 2018; Grever & Adriaansen, 2019; Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018a; Nordgren, 2019; Rösen, 2004), creemos conveniente apuntar las razones para usar la Historia que proponen Nordgren (2016), y Ortega-Sánchez y Pagès (2020): para comprender el mundo, para construir identidades diversas y para intervenir/transformar el mundo.

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

Para aprehender una cultura histórica (Nordgren, 2016) y, en este caso, para trabajar los temas controvertidos en las redes sociales, habría de considerarse los principios teóricos del pensamiento crítico presentados por Santos Meneses (2021) y su tratamiento didáctico controlado para su desarrollo (Ortega-Sánchez & Pagès, 2022; Santisteban Fernández, 2017, 2019). Esto permitiría utilizar los conceptos históricos de tercer orden como filtro interpretativo (Alvén, 2021; Zanazanian, 2019) con el fin de adquirir habilidades de pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013). La inclusión curricular de este tipo de contenidos favorecería el trabajo de los niveles de conciencia histórica para analizar, evaluar y confrontar los temas controvertidos en el aula y en las redes sociales (Ortega-Sánchez & Barba-Alonso, 2021). De esta manera, se corrobora la importancia de formar al profesorado de todas las áreas de conocimiento y, en particular, al profesorado de Ciencias Sociales, para manejar estos problemas. En este proceso formativo, los conceptos de tercer orden constituyen la piedra angular del proyecto (Körber, 2015; Nordgren, 2019; Sakki & Pirttila-Backman, 2019), permitiendo la toma de perspectiva y de conciencia para comprender la historicidad

de la realidad social en los entornos virtuales, aprehender su comportamiento, y empatizar con sus usuarios/as (Bauman et al., 2021). Conectar los aspectos cognitivos con los emocionales de la conciencia histórica permitiría educar en un pensamiento histórico holístico, atendiendo a los enfoques epistemológicos básicos y a los principios éticos y morales, orientados hacia una educación para el futuro (Fronza, 2020, Löfström et al., 2021; Ortega-Sánchez & Pagès, 2018).

En las narrativas analizadas, los/as docentes manifiestan una actitud crítica y cierta capacidad para enfrentarse a cuestiones controvertidas en el aula. Trabajar la conciencia histórica desde entornos virtuales podría permitir a los/as educadores/as enfocarse en el pensamiento histórico y en la perspectiva múltiple, cuando se incorporan controversias sociales en el aula. No obstante, son escasas las investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales sobre cómo influyen los entornos virtuales en la conciencia histórica y en otras categorías de análisis social (Miguel-Revilla, 2019).

La expresión de niveles diferenciales de conciencia histórica por temáticas sugiere la necesidad de una formación continua del profesorado sobre temas controvertidos. Para ello, en primer lugar, deberían adaptarse las temáticas a los contextos para abordar y problematizar las memorias colectivas, oficiales y excluidas, pues las cuestiones morales requieren de empatía histórica; para, en segundo lugar, manejar cuestiones controvertidas transversales, que afectan y suponen retos a toda la humanidad, como la crisis climática, las guerras, la globalización, el empleo de la tecnología o los derechos humanos, entre otros. Trabajar con cuestiones morales y éticas cercanas, apelando a la empatía con su comunidad imaginada, y participar en su cultura histórica inmediata podría permitir abordar, desde esta perspectiva, consideraciones estructurales o globales.

Finalmente, en relación con las limitaciones de la presente investigación, en primer lugar, ha de considerarse que las categorías analíticas de Rüsen no son dicotómicas y excluyentes, sino que mantienen relaciones fluidas entre ellas. En efecto, los niveles de conciencias se superponen unas sobre otras, presentando rasgos diversos en algunas de las narrativas devueltas. Su análisis permite obtener una fotografía fija, en un momento y lugar concreto, sobre temas específicos, que limitan la incorporación de todos los temas controvertidos y cuestiones socialmente vivas. Por otra parte, existen importantes diferencias y contradicciones entre las tradiciones que estudian la conciencia histórica, razón por la que sus resultados han de valorarse con cautela.

La naturaleza transversal de la presente investigación deriva, por tanto, en la necesidad de realizar estudios longitudinales, capaces de medir el impacto de intervenciones docentes dirigidas al desarrollo de habilidades de conciencia histórica, y al análisis de su relación con la inclusión curricular de temas controvertidos en la educación histórica. En esta línea, son recientes las investigaciones que evalúan los efectos específicos de programas de formación docente vinculados con las habilidades de conciencia histórica, los temas controvertidos y el género en futuro profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria (Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023).

En segundo lugar, siguiendo a autores como Lovink (2019), Morozov (2018) o Srnicek (2018), las redes sociales responden a los intereses comerciales de las multinacionales a las que pertenecen, circunstancia que obstaculiza la valoración de la literacidad crítica y la alfabetización mediática en su funcionamiento.

En tercer lugar, el muestreo no probabilístico intencional aplicado ha derivado en el juicio selectivo y posibilidades de acceso de los investigadores al grupo participante en este estudio. En este sentido, sería conveniente aplicar el instrumento de vaciado y análisis de datos en otros contextos de educación superior, pertenecientes al contexto tanto estatal como internacional.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España), a través de los proyectos *Enseñar y aprender a interpretar los problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?* (EDU2016-80145-P), y *Educación de futuro y esperanza democrática. Repensar la educación en Ciencias Sociales en tiempos de cambio* (PID2019-107383RB- I00).

## REFERENCIAS

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.

<https://doi.org/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. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.03>

Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados: La Historia Enseñada*, 1(17), 16-26.

<https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4170>

Barca, I., & Schmidt, M. A. (2013). La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091>

Bauman, S., Perry, V. M., & Wachs, S. (2021). The rising threat of cyberhate for young people around the globe. In M. F. Wright & L. B. Schiamberg (Eds.), *Child and adolescent online risk exposure* (pp. 149-175). Academic Press.

<https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1177/1750698017750012>

Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, e164920. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>

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. <https://doi.org/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*, 33(2), 222-237. <https://doi.org/10.1002/curj.143>

Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), 656-671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>

Castaño-Pulgarín, S. A., Suárez-Betancur, N., Vega, L. M., & López, H. M. (2021). Internet, social media and online hate speech: Systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58, e101608. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101608>

Cavalcante, M. P., Leite, D. B., & Pinheiro, E. S. (2021). A interpretação de texto e a consciência histórica no ensino-aprendizagem da história. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(35), 52-72. <https://doi.org/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*, 25(4), 849-871. <https://doi.org/10.1177/14614448211038761>

Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical consciousness: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of History teaching and learning* (pp. 177-201). John Willey & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch7>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.

Edling, S., Löfström, J., Sharp, H., & 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*, 54(2), 282-300. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>

Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3rd Ed.). Wiley & Sons.

Fronza, M. (2020). Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. *Métis-História e Cultura*, 19(38), 81-97. <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, e32626. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- León, O., & Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones* (2.ª Ed.). McGraw-Hill.
- Lévesque, S. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S., & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 239-252. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>
- Lovink, G. (2019). *Tristes por diseño: Las redes sociales como ideología*. Consonni.
- Martins, E. C. (2019). História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Metodologia da pesquisa em Educação Histórica*, 35(74), 17-33. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63035>
- Matakos, A., Terzi, E., & Tsaparas, P. (2017). Measuring and moderating opinion polarization in social networks. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 31, 1480-1505. <https://doi.org/10.1007/s10618-017-0527-9>
- Matos, J. S. (2017). Ensino de História e aprendizagem histórica: Diálogos com Paulo Freire. *REMEA: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, edição especial XIX Fórum de Estudos*, 212-224. <https://doi.org/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*. [Tesis de Doctorado publicada]. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/3yCa2PS>
- Miguel-Revilla, D., & Sánchez-Agustí, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: Marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- 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. *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Morozov, E. (2018). *Capitalismo Big Tech: ¿Welfare o neofeudalismo digital?* [G. Maio, Trad.]. 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. <https://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. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- 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. In U. Kayapinar (Ed.), *Teacher Education: New Perspectives* (pp. 1-13). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95972>

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>

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. In E. López-Torres, C. R. García-Ruiz & M. Sánchez-Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Universidad de 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), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>

Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: Actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. In J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio & N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 79-86). 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. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 279-318. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>

Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia [Conference session]. In *XIV Congreso de Investigación Educativa: COMIE*. San Luis Potosí, México, 20-24 nov. 2017. <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. <https://doi.org/10.3102/00346543211052333>

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative, structure, moral function and ontogenetic development. In 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*. Libros Berghahn.

Rüsen, J. (2020). Consciência histórica como tema da didática da História. *Métis: História & Cultura*, 19(38), 16-22. <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985>

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. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>

Santisteban Fernández, 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Santisteban Fernández, 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. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Santisteban Fernández, 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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* (A. Giacometti, Trad.). Caja Negra.

Venegas Ramos, A. (2020). *Pasado interactivo: Memoria e historia del videojuego*. Sans Soleil Ediciones.

Wilschut, A. (2019). Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849. <https://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. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652935>

**i** Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación,  
Universidad de Burgos, España.  
<https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>  
dosanchez@ubu.es

**ii** Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación,  
Universidad de Burgos, España  
<https://orcid.org/0000-0001-7993-6765>  
cbarba@ubu.es

**iii** Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de  
Educación, Universidad de Burgos, España  
<https://orcid.org/0000-0003-2422-9208>  
bpcarcedo@ubu.es

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:

Delfín Ortega-Sánchez  
dosanchez@ubu.es

Recebido em 05 de agosto de 2022

Aceite para publicação em 09 de janeiro de 2024

Publicado em 25 de julho de 2024



## **Levels of historical awareness and treatment of controversial topics in digital environments: A case study with future Spanish Secondary School teachers**

### **ABSTRACT**

The aim of the present research is to determine, on the one hand, the levels of historical awareness of future Spanish Secondary School teachers ( $n = 61$ ) in social networks/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 from their own social narratives ( $n = 169$ ). The study follows a qualitative-deductive approach in order to test the theoretical transferability of Rüsen's levels of historical consciousness to the specific context of a Spanish university. The results obtained show mostly exemplary and critical levels of historical consciousness, with little variation among the dimensions analyzed (global pandemic by COVID-19 and public health; historical memory, national identities, migratory crises and exclusionary identities; sex-gender identities and exclusionary identities). It can be concluded that working on controversial topics, generated in virtual environments, in teacher training could improve the acquisition of third-order concepts, such as historical awareness, enabling future teachers to successfully address socially relevant issues in the classroom in a cross-cutting and interdisciplinary manner.

**Keywords:** Historical awareness; Teacher training; Controversial issues; Social narratives; Virtual environments.

## **Níveis de consciência histórica e tratamento de questões controversas em ambientes digitais: Um estudo de caso com futuros professores do Ensino Secundário espanhol**

### **RESUMO**

O objetivo desta investigação é descobrir, por um lado, os níveis de conhecimento histórico dos futuros professores do Ensino Secundário Espanhol ( $n = 61$ ) em redes sociais/ambientes virtuais. Por outro lado, pretende abordar as representações do passado presente-futuro construídas por futuros professores nestes espaços, e interpretar as relações entre os seus níveis de consciência histórica e a sua interação com questões controversas com base nas suas próprias narrativas sociais ( $n = 169$ ). O estudo segue uma abordagem qualitativa-dedutiva, a fim de testar a transferibilidade teórica dos níveis de consciência histórica de Rüsen para o contexto específico de uma universidade espanhola. Os resultados obtidos mostram, sobretudo, níveis exemplares e críticos de consciência histórica, com pouca variação entre as dimensões analisadas (pandemia global pela COVID-19 e saúde pública; memória histórica, identidades nacionais, crises migratórias e identidades de exclusão; identidades sexuais e de género e identidades de exclusão). Pode-se concluir que o trabalho sobre questões controversas, geradas em ambientes virtuais, na formação de professores poderia melhorar a aquisição de conceitos de terceira ordem, tais como a consciência histórica, permitindo aos futuros professores abordar com sucesso questões socialmente vivas na sala de aula de uma forma transversal e interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Consciência histórica; Formação de professores; Questões controversas; Narrativas sociais; Ambientes virtuais.

## APÉNDICE

## Figuras 1 a 12

Pantallas de las redes sociales Instagram y X







**Guerra en la Universidad** @GuerraenLaUni

Como es bien sabido, la romanización fue clave en la historia de América, China, Japón, África subsahariana y Australia. Cuando vayáis a elegir los acontecimientos más importantes de la historia, acordaos de que la humanidad incluye un poco más que el Mediterráneo.

**El HuffPost** @ELHuffPost · 30 ene. 2022

Casado: "En Castilla y León surgió, no sólo la nación española, surgió la Hispanidad, que es el acontecimiento humano más importante, en mi opinión, después de la Romanización"



3:18 p. m. · 30 ene. 2022

**Javier Durán** @tortondo

Tomemos nota.  
 Cuando vemos Auschwitz, vemos el final del proceso. El Holocausto no empezó en las cámaras de gas.  
 Se desarrolló gradualmente con palabras, estereotipos prejuicios, exclusión, deshumanización y una escalada de la violencia.  
 #Holocausto  
 #HolocaustMemorialDay

**Auschwitz Me...** · 26/11/18

When we look at Auschwitz we see the end of the process. It's important to remember that the Holocaust actually did not start from gas chambers. This hatred gradually developed from words, stereotypes & prejudice through legal exclusion, dehumanisation &



**XChewie**  
@XChewie



Mi madre con Franco quedó huérfana de padre con 9 años por el asma que cogió en la trincheras, empezó a trabajar en casa de un señorito con 10 a cambio de comida, no sabía casi leer ni escribir y tenía a la mitad de la familia en una fosa.



roygalan • Seguir

roygalan • Esto es un sonajero.

Catalina lo llevaba guardado en el bolsillo de su delantal un mes después de que Franco diera el golpe de Estado.

El mismo día en el que la detuvieron y dos vecinos la acusaron de ir a manifestaciones.

Sin pruebas el Tribunal la condenó por rebelión militar a la pena máxima.

Catalina tenía 37 años y cuatro hijos, Martín el más pequeño y a quien iban dirigidos los sonidos del sonajero, cuando la fusilaron.

Cuando dos proyectiles le atravesaron el cráneo y el pecho haciendo que su

♡ ◻ ◻ ◻



roygalan • Seguir

roygalan • Cuando con seis años dije en el colegio que a los Reyes Magos les había pedido la Super Hair Barbie a todo el mundo le pareció una maricon\*\*. Me dijeron que con eso jugaban las niñas. Se burlaron, me insultaron y me hicieron llorar despedazando con sus risas toda la ilusión que llevaba conmigo.

Yo no entendía por qué si a mí no me afectaba lo que ellos hubiera pedido (y con lo que querían jugar), a ellos les importaba tantísimo lo que yo deseaba. Era tan simple como no jugar con la Barbie si no les gustaba.

Entonces, por primera vez, dudé si los Reyes Magos me dejarían la Barbie debajo del árbol de Navidad o no. Porque igual pensaban como la gente

♡ ◻ ◻ ◻