

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

20 (I) 2025

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Digital reading and reading
metacognition / Lectura digital y
metacognición lectora

.....1-22

Reading Motivation in Families /
Motivación lectora en familias

.....23-47

Scale to detect specific reading
difficulties / Escala para detectar
dificultades lectoras

.....48-73

Careful reading as a strategy to analyse
fake news / lectura atenta como
estrategia para analizar fake news

.....74-99

School-related factors on the reading
performance of Spanish students /
Predictores del estudiante en el
rendimiento lector de los alumnos
españoles

.....100-124

Reading comprehension in deaf
students/ Comprensión lectora de
estudiantes sordos

.....125-150



EDUVERSO
MULTIVERSO EDUCATIONAL



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)

- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<u>ESCI</u> Clarivate 
<u>Scopus</u> Elsevier 
<u>Latindex</u> 
<u>Google Scholar</u> 
<u>Dialnet</u> 
<u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u>      
<u>FECYT</u> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y
Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@compensionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2025





Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Using careful reading as a strategy to analyse
fake news and historical sources on the Holocaust
in secondary education

Moreno-Vera, Juan Ramón

<https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

Universidad de Murcia, Spain



Gómez-Carrasco, Cosme Jesús

<https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>

Universidad de Murcia, Spain



González-Chicote, Félix

IES Margarita Salas, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20601>



Reception: 01/10/2024

Acceptation: 28/04/2025

Contact: jr.moreno@um.es

Abstract:

This study aims to analyse secondary school students' ability to distinguish fake news by carefully reading historical sources about Holocaust denialism. The internet provides access to a multitude of sources, exposing our students to a large amount of fake or biased news. They often find it difficult to assess the reliability of a source. Comparing sources, a key part of a historian's method, is therefore a very powerful strategy. In fact, participating high school students achieved very positive results when guided through the activity with questions about close reading of the sources.

Keywords: Fake news, Negationism, Holocaust, History, Education.

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education

INTRODUCTION

Misinformation, widespread manipulation, fake news and propaganda disguised as dispassionate analysis are among the main social concerns and major obstacles to exercising critical citizenship (Collins, 2019). This type of manipulated information has been widely disseminated through social media and the expansion of the internet, as evidenced by the amplification of hoaxes during the 2020–21 pandemic and the assault on Capitol Hill in January 2021 (Gupta et al., 2022). These processes are on the rise and usually target issues related to migrants, feminist movements or minority or marginalised groups (González-Ballón et al., 2023).

Breakstone et al. (2021) emphasise that reliable information is essential for healthy democratic societies, in which citizens can access, evaluate, and utilise truthful information to engage in public life (Hobbs, 2010; Mihailidis & Thévenin, 2013; Knight Commission, 2009). Over the past decade, research has revealed that young people engage with online political campaign materials more frequently than adults (Kahne, Lee & Feezell, 2012). While this presents significant opportunities for democratic participation, it also raises concerns about the appropriate use of this information. Without the ability to assess the credibility of information or find out who is behind a given cause and what their motives might be, young people can easily fall victim to pressure groups that use false information to achieve their political and electoral goals (Breakstone et al., 2021).

Among other objectives, civic education should prepare students to analyse information to assess its veracity and delve into its origin and possible hidden intentions (Kahne et al., 2016; Santisteban et al., 2020). This is why it is necessary to promote what the Stanford History Education Group (now the Digital Inquiry Group) calls ‘online civic reasoning’ in classrooms, involving tasks with real sources for students to evaluate, thereby developing their ability to

effectively search for, evaluate, and verify information. This approach is based on developing historical thinking in the classroom, which involves working with historical sources, assessing their reliability, learning how to interrogate the source and developing contextualised narratives based on the evidence collected.

In academic research, there are different traditions when it comes to defining how historical thinking is realised in a series of specific historical methodological concepts. Drawing on recent state-of-the-art research (Seixas, 2017; Lévesque and Clark, 2018; van Boxtel and van Drie, 2018), we will explain the various approaches to what has been defined as ‘thinking historically’.

When defining the competencies involved in historical research, the original English conceptualisation of historical thinking would focus more on the cognitive psycho-pedagogical sphere than on the historiographical sphere itself. Consequently, specific second-order or procedural concepts (such as evidence/proof, causality, time) were favoured over other possible concepts (e.g. agency-structure, centre-periphery). In short, the conceptual framework outlined by English historical thinking research (Chapman, 2021a, 2021b; Lee, 2005), which differentiates between substantive, or first-order, historical knowledge (factual, chronological and contextual) and second-order, meta-historical, or disciplinary, knowledge (time, causality, change, meaning, proof or evidence, and interpretation), was a notable contribution that paved the way for proficient, active change in history teaching, linked to the acquisition of intellectual tools for analysing the past and relating it to present-day issues.

In the United States in the 1990s, following this line of cognitive research on historical learning, we find the work of S. Wineburg (1991, 2001) and the group that formed around him, ‘The Stanford History Education Group’. They

focused on the analysis of what we could literally translate into English as ‘historical literacy’, that is, the skills of historical reading and writing, by examining the techniques of experts and novices (historians, students and teachers). The analysis of historical sources, including their reading, contextualisation, corroboration, collation and selection of evidence, as well as the production of essays or narratives based on these sources (Monte-Sano, 2010; Montesano and De la Paz, 2012; Monte-Sano et al. , 2014; Reisman, 2012; Voss and Wiley, 2000; Wineburg et al., 2013; VanSledright, 2002 and 2011; VanSledright and Limón, 2006). This group's research has advanced our understanding of adolescents’ ideas about historical evidence and sources, as well as the importance of teacher training in epistemological and didactic content knowledge (Reisman and Fogo, 2016).

This final stage of the research is essential for understanding the procedure and methodology employed. The Stanford group’s development of the ‘Reading like a Historian’ approach enabled the creation of categories of work involving students in historical research. Each lesson in the project was designed around a central historical question and presented a set of primary sources to develop a variety of reading skills. Researchers such as Reisman (2012) and Reisman and Fogo (2016) analysed not only the results of classroom work with historical documents, but also the limitations of teachers in their historical treatment of sources and their training needs in this area. This was corroborated a few years later by Fogo et al. (2019), who presented the results of a large-scale survey of curriculum use involving more than 1,900 history teachers.

Building on the results of the ‘Reading Like a Historian’ project, the current Digital Inquiry Group has moved on to a project called ‘Civic Online Reasoning’ (COR). This curriculum teaches students to apply source reading strategies, contextualise information, corroborate facts, and read carefully. Students learn to evaluate the reliability of sources and to make claims supported by evidence and proof. The materials are based on a significant societal issue: the threat to democracy posed by citizens consuming digital information without the ability to analyse its reliability and verify evidence. The COR curriculum is available for free online (cor.inquirygroup.org). The lessons can be implemented as a complete curriculum or taught as a series of stand-alone lessons.

The need to refine this approach has been analysed in relevant works, such as those by Breakstone et al. (2018, 2021), which employed a national survey of students.

McGrew (2019) demonstrated that students struggle to assess the trustworthiness of information found online. Following an intervention involving 68 secondary school students and activities from this toolkit, their ability to investigate the source of a website, analyse evidence and locate reliable sources during an open internet search improved significantly. Similar work by McGrew et al. (2017, 2018, 2019) has investigated students' improvements in analysing the reliability of online sources. Furthermore, this group has expanded its research to include lateral reading, as evidenced by studies such as those by McGrew and Byrne (2022) and Wineburg and McGrew (2019). They have demonstrated the necessity of developing this information corroboration skill among teachers by analysing the implementation of these activities in several US classrooms, facilitating discussions between teachers and students throughout the process.

METHODOLOGY

Participants

The main objective of this research is to evaluate the effectiveness of a working procedure for analysing the reliability of information, based on the Civic Online Reasoning proposal of the Digital Inquiry Group. To this end, we will analyse the responses of Baccalaureate students when they are assisted by a set of guiding questions and a structured procedure to evaluate the reliability of sources.

Forty-one students aged between 17 and 18 from two public schools in the Region of Murcia took part in the Spanish History study in the second year of Bachillerato.

Instruments

The activities were designed as part of the transfer contract, 'Toolkit for History Classes: Debunking Fake News and Fostering Critical Thinking', which was developed by the Council of Europe and the DICSO group at the University of Murcia through the HISTOLAB project.

A total of 11 activities focusing on cases of historical misinformation were designed. These activities were designed by practising secondary school teachers in Castilla-La Mancha and Cantabria and validated by an

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

international group of history education researchers. The topics covered are:

- The debate on the role of Spain in the transatlantic slave trade
- War propaganda: the sinking of the Maine in 1898
- Spanish flu or 1918 flu? Information under the influence of the war effort
- Wartime propaganda: the German corpse factories during the First World War (1914–1918).
- The 1936 Olympic Games boycott
- Fake news about refugees: the reception of Republican exiles in France in February 1939
- The Role of Disinformation in the Consolidation of Totalitarian States: The Soviet Union under Stalin
- Fake news about the suffragette movement
- Memory and History of the Holocaust: Evidence and Denial
- The Roma Holocaust
- The use of disinformation against migrants during the UK referendum on leaving the EU (Brexit).

All the activities can be consulted on the Caleidoscopio website (<https://caleidoscopio.cloud/>), where the students themselves carried out the activities interactively.

The teaching methodology underpinning the design of the activities is based on the ‘Civic Online Reasoning’ and ‘Reading like a historian’ approaches developed by the Digital Inquiry Group (McGrew et al., 2018). These approaches involve the analysis of evidence and intended messages in historical sources, as well as the lateral reading of various sources on the same topic, enabling them to compare and establish critical and argued conclusions about the veracity of the historical sources consulted (Wineburg, 2018).

The process of validation of the activities and their evaluation was guided by international expert judgement, in which 8 university professors with expertise in history and history education participated as a focus group. The group of experts came from universities in the United States (Arizona State University; Stanford University), Canada (University of Quebec), the United Kingdom (University College of London), Portugal (Universidade do Minho), Sweden (Malmö University), Ireland (Maynooth University) and the Netherlands (University of Amsterdam). Among the main ideas that emerged from the validation were the consultation of new historical references on the selected topics, methodological issues in the questions to the students (avoiding dichotomous

answers) and adding open questions for reflection on historical consciousness (Gadamer, 1979).

Procedure

Procedure:

Before carrying out the activities, the students took a diagnostic test on a news item containing false or distorted information. In this case, we proposed the following publication:

<https://www.mediterraneodigital.com/feminismo/oferta-empleo-trans>. After consulting the source, the students were asked to answer a series of questions to identify and evaluate their existing contextualisation, analysis, and corroboration skills.

Following this diagnostic test, the activities were implemented in several Compulsory Secondary Education and Baccalaureate classrooms. These activities contain a set of exercises designed to develop these skills, but in this case, they follow a more structured approach:

- Step 1: Contextualisation of the source:

Who is behind the information? Authorship, type of media, and political leanings (if any) of the media.

- Step 2: Close reading. Reflect on the message sent by the source.

What evidence does it present? Consider the visual support, message, evidence, data and the author's motivation and the emotions provoked.

- Step 3: Corroboration and Lateral Reading: Evaluate the source by comparing it with other sources on the same event.

What do other historical sources say? Highlight the differences.

- Step 4: Argumentation: draw conclusions about the reliability of the first analysed source and the author's possible motivations and intentions in provoking certain emotions in the reader.

Are the sources reliable? Why or why not? Would you say that this message promotes hate speech?

- Step 5: Comparison: Transfer the acquired skills and apply them to a similar, more recent or current example.

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

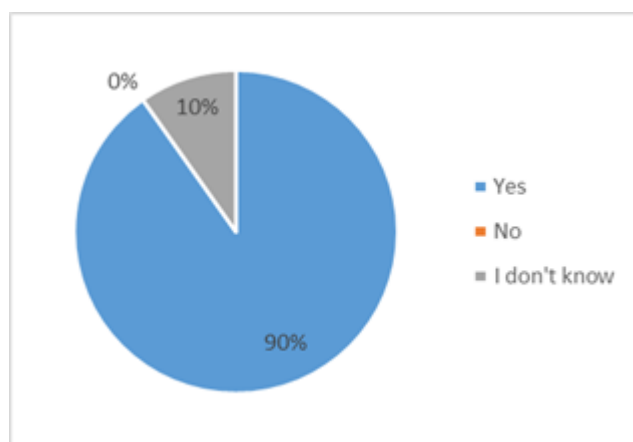
Could this methodology be applied to current news about the same problem?

Results

Selecting the questions from the first diagnostic exercise related to close reading and analysis of evidence shows that students had limited skills in distinguishing reliable evidence before the activities were implemented. It should be noted that these questions were asked without a work guide. In this category, students were asked two questions. First, they were asked about the type of evidence on which the news article was based. Only 35.6% of participants selected the correct answer: the article did not provide concrete evidence to support the information it gave. In the second question, students were asked about the author's intentions, and only 27.4% selected the correct answer: the article encouraged discrimination against the transgender community.

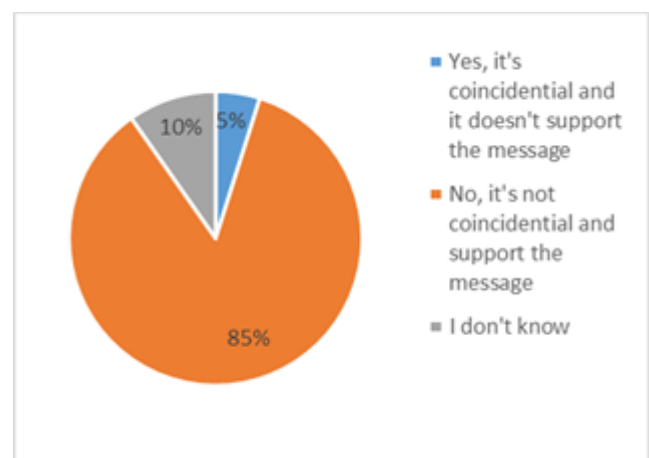
Once the questionnaire had been completed, an activity on Jewish Holocaust denialism was carried out with 41 students ($n = 41$) aged 17 or 18 in the second year of Bachillerato in two public schools in the Region of Murcia. The analysis of the message and evidence was based on an interview fragment with David Irving, the main proponent of Holocaust denial and revisionism, published in the Spanish newspaper *El Mundo* (Suárez, 2009). Figures 1 and 2 show how the analysis first focused on the visual evidence presented in the interview.

Figure 1. *Is the document accompanied by visual support?*



The majority of students (90%) felt that the interview provided clear visual support. There were actually two photographs: one with the historian David Irving, and the other showing the concentration camps. Figure 3 shows that 85% of students correctly understand that the choice of photographs is not accidental; they consider the images to be supportive and to reinforce the message of the interview, presenting David Irving as a proven and rigorous historian.

Figure 2. *Which photograph accompanies the interview and do you think the choice is coincidental?*

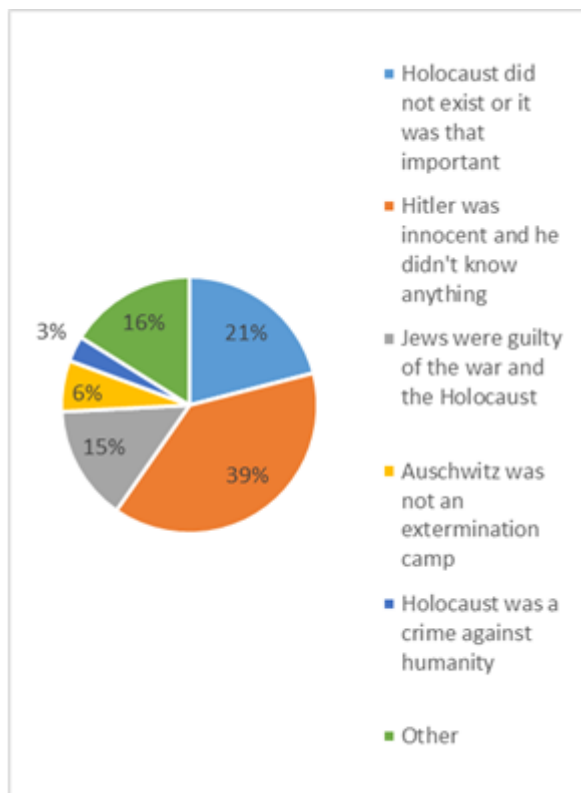


In terms of the message and evidence presented in David Irving's interview, Figure 3 shows how we have categorised the students' narratives on this question. As the graph shows, the students were able to correctly analyse the main claims of the British pseudo-historian. 39% cite the main message as being that Hitler was innocent of the war crimes of the Holocaust because the Nazi high command hid the reality from him. 21% cite the main message as being that the Holocaust was just a slogan and not that important. Furthermore, 15 participants acknowledged that Irving blamed the Jews themselves for the Holocaust.

Thus, we find some of the students' narratives in this vein. For example, they point to Irving's statements about Hitler's ignorance of the Holocaust.

Participant 8: 'Hitler was not to blame for the Holocaust; he was unaware of the situation in his death camps.'

Figure 3. *What are the affirmations on the article?*



Participant 23: 'He claims that Hitler was not the main leader; it is said that he was an errand boy, and in the end, he was merely the executor.'

Participant 30: 'Hitler is innocent of the massacre because he did not know what his commanders were doing. The British also killed, and not all Jews were innocent.'

The students also understand that Irving focuses his criticism on the Jewish people, as they point out:

Participant 34: 'Hitler is innocent of the slaughter in the concentration camps because he did not know what his commanders were doing. He also claims that not all Jews were as good as they were made out to be, and that they are victims.'

However, only one participant highlights that political and academic institutions were deeply concerned when they read the interview, and that the newspaper *El Mundo* gave a platform to a pseudo-historian who rejects the substantial

evidence of the Holocaust and the verdicts against the Nazi high command.

Participant 10: 'The article states that a large number of historians were concerned after reading the news. There were quite a few complaints, reprimands and discussions after the article was published, as many people thought it was unacceptable to publish something like this.'

Figure 4 shows that a large proportion of students correctly analysed the unreliability of David Irving's claims. 64% of students considered that David Irving does not present solid evidence or data to support his claims. Additionally, 73% of students correctly identified that his claims were based on opinion rather than verified facts (Figure 5).

Figure 4. *How do you assess the sources of information used in the news?*

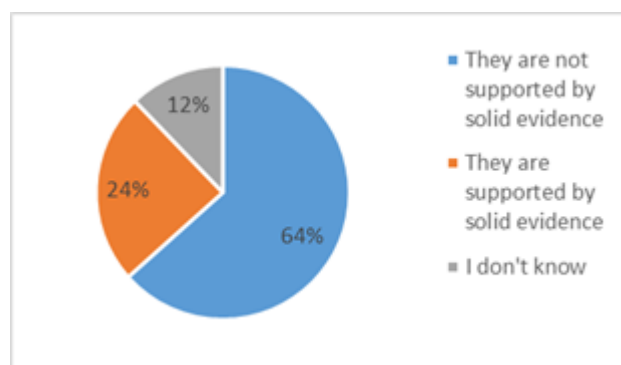


Figure 5. *How is the source presented?*

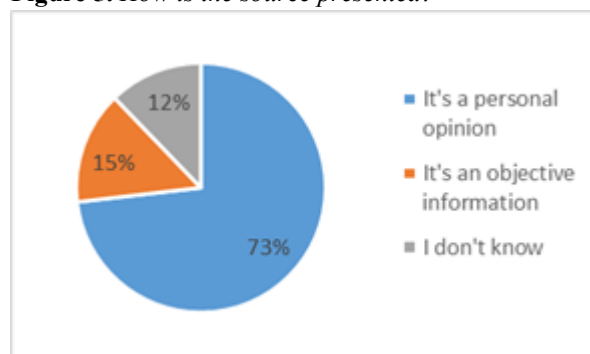


Figure 6 shows the categorisation of the students' narratives when they were asked to define the type of language Irving used in the interview. Thirty-seven percent of the students

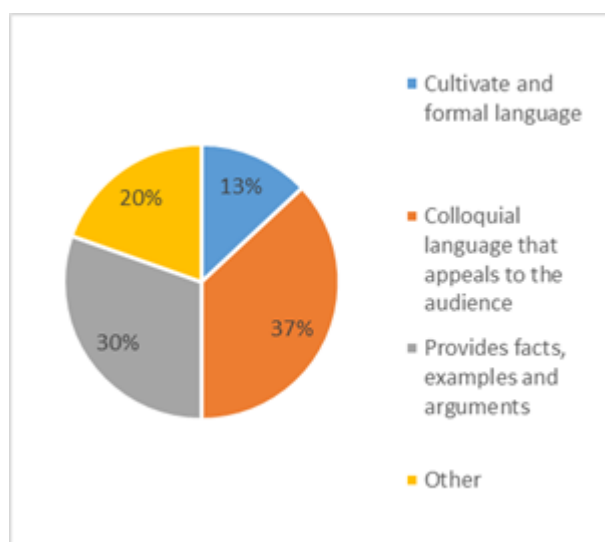
identified it as every day, colloquial and very simple language intended to persuade a large number of readers. This reinforces the idea that it is only a personal opinion:

Participant 37 ‘Uses colloquial language to directly address the audience.’

Participant 9 ‘Medium language, with appreciable characteristics of an educated language.’

Participant 12 ‘He uses arguments and data to strengthen his discourse; he also uses the appellative function as he wants to convince the receiver or the reader. Finally, he is direct.

Figure 6. *What kind of language does it use to persuade the audience?*



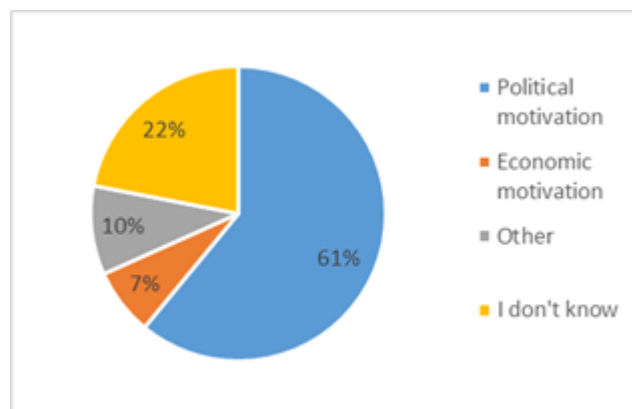
Despite this, there are 13% who think that Irving's language is scientific and formal:

Participant 8 ‘Obviously formal language but exaggerated and shocking’.

Participant 18 ‘David Irving uses formal language by which he is very self-confident, giving the impression that he has evidence for what he claims, even if there is none.’

Most participants identified that the interviewee was clearly politically motivated in making statements denying the Holocaust and whitewashing Hitler as a Nazi leader (Figure 7), which was closely related to the format of the interview and the language used.

Figure 7. *Do you think the interviewee had a reason for publishing this document? If so, please indicate what that motivation might be.*



In addition, the final open-ended question (Figure 8) is very interesting, as it asks students to analyse the emotions that David Irving intends to evoke through his statements. The majority response (four out of ten students) is that the interview is intended to evoke pity for Hitler, on the basis that he had been deceived by his underlings.

Participant 14: ‘Holocaust denial. It distorts the story of Hitler's role in the Holocaust, enhancing his image and denying the evidence’.

Participant 25: ‘The aim is to convey shock, surprise and irritation to attract the audience. Throughout, the interviewee conveys that Hitler was a good person, and the interviewer seeks to provoke sensationalism in his answers’.

Additionally, 25% of participants understand that Irving seeks to create controversy, confusion, or surprise to belittle the substantial evidence about those who died in the Holocaust and Hitler's role in the process. 18% understand that he does this to change readers' opinions.

Participant 9: ‘In my opinion, the article wants to convey confusion: what if everything we have been told is not true? Was it all the fault of the Nazis? Was the Holocaust a set-up?’ and a message of insecurity about absolute truth. I explain that the article conveys the idea that, due to the passage of time, complications, etc., it is impossible to find out something for sure.

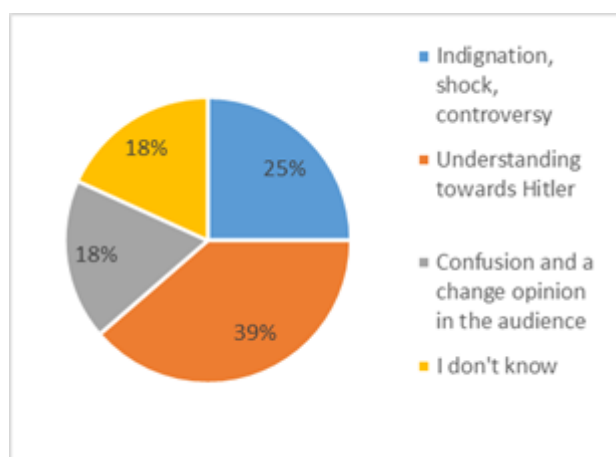
Interestingly, one student reflects that Irving misrepresents data and denies evidence to support his fascist ideology.

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

Participant 10: ‘I think the interviewee is trying to attract the audience by using shocking and sensationalist language. David Irving tries to argue for his ideology by delivering a speech full of exacerbated nationalism’.

Subsequent lateral analysis enabled the students to corroborate the unreliability of Irving's claims through other sources and evidence. They were able to consult real images of the Nazi regime singling out Jewish people (United States Holocaust Memorial Museum, 2024), as well as original Nazi lists numbering the Jewish population sent to concentration camps from each country. They also consulted reports from Auschwitz that corroborate the number of Jews who entered the camp alive, and the number of those who were selected for forced labour and remained there, while those deemed ‘unfit’ for labour were killed (Swiebocki, 2007).

Figure 8. *What emotion do you think it wants to arouse? What message does the article convey?*



After completing a set of exercises, the students were asked, ‘What have you learnt about source analysis?’ The students responded very positively. All of them said that they had learnt something. Even though they had done the activities anonymously, none had a disruptive response. We have categorised the narratives in Figure 9. The top three responses about their learning were related to the need to critique, analyse and contrast the information received. Only a small proportion of students indicated that they had acquired concrete knowledge of the Holocaust.

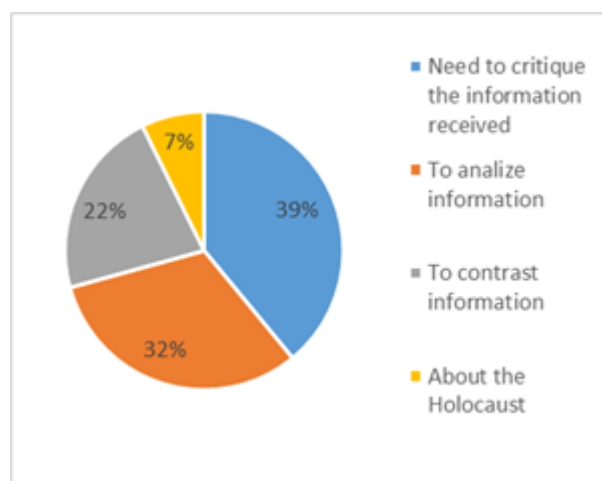
In terms of the need to critique the information received, some narratives that can be highlighted include:

Participant 9: ‘I learnt that not everything we read is true, and that we should always check the source and compare it with similar news to verify its accuracy’.

Participant 10 said, ‘I learnt that the information we read is not always true, and we should be aware of this and not believe everything we see.’

Participant 26 said, ‘I have learnt that it is important not to believe everything we hear or everything that is passed on by word of mouth because it is often distorted for the benefit of the person spreading it.’

Figure 9. *What have you learned from source analysis?*



Regarding the category of responses indicating that participants had mainly learnt to analyse information, some notable narratives emerged, such as the following:

Participant 15: ‘Through this activity, I have learnt a lot about analysing sources. I have practised repeatedly and compared information from different sources, which has helped me analyse them correctly and more objectively. I have learnt how to disseminate information to find the ‘most correct’ answer in relation to the facts, and I have managed to analyse texts with the help of images, as well as vice versa, and understand them in a more informed way.’

Participant 7: ‘I have learnt that analysing a source to understand its veracity is fundamental to forming an opinion on certain issues. Believing or disbelieving certain news influences your way of thinking because your mind gradually forms according to what you think is normal or accepted by society.’

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

In the category related to contrasting information, the following narratives are highlighted:

Participant 34: 'You should always have information with which to contrast and research a topic before believing something from unreliable sources or with extremist views.'

Participant 35: 'You have to contrast ideas and facts with the information you receive and then question the credibility of something.'

Finally, one of the few responses indicates that what has been learnt is mainly about concrete content:

Participant 31 said, 'I learnt a lot about the Holocaust: what it was, what it consisted of, important people and events, and so on.'

Design and data analysis

The research approach is an exploratory case study involving a descriptive analysis of the data. For this study, we selected responses to the second set of exercises relating to the analysis of evidence (close reading) from one of the activities. The activity on Holocaust denial was chosen for analysis because it was implemented in two different groups.

To analyse the results, we developed a mixed methodology combining quantitative (Gómez-Carrasco et al., 2020) and a qualitative analysis of the students' narratives (Moreno-Vera & Ponsoda, 2021; Moreno-Vera & Leguizamo, 2022). The former was carried out using the statistical software SPSS v. 24, while the latter was carried out using the Aquad 7 coding programme (Hüber, 2013).

CONCLUSIONS

The general objective of this research was to evaluate the effectiveness of an activity designed to enhance students' ability to analyse historical evidence and sources. This exploratory case study involved two classes of second-year Spanish History students (41 students in total) from two public schools in the Region of Murcia (Spain).

The evaluation consisted of two steps. First, the students completed a task to assess the reliability of sources without a guide. The results showed that the students had poor skills in detecting bias in information. These results are similar to the data provided by Breakstone et al. (2018, 2021).

This was followed by an activity based on the Digital Inquiry Group's 'Reading Like a Historian' and 'Civic Online Reasoning' projects. This activity enabled students to analyse the reliability of information using a set of questions about the evidence provided, the accompanying images, the language used, and the author's intentions.

The results were more positive than those of the previous exercise. Most participants understood that Irving's claims were made from a denialist perspective and lacked solid foundations. They recognised that the claims did not provide evidence for Hitler's innocence in the Holocaust, the exaggeration of events in historiography, the non-existence of a concentration camp at Auschwitz, or the guilt of the Jews in the Holocaust. Most students recognised that these were merely opinions, and understood the political motivations behind them and the emotions Irving was trying to evoke in order to whitewash the Holocaust and present Hitler in a positive light.

Positive data on interventions following the Reading Like a Historian and Civic Online Reasoning models aligns with studies such as those by Reisman (2012) and Reisman and Fogo (2016), which highlight the benefits of working with primary sources in the classroom. Additionally, there is positive data from studies by McGrew and Byrne (2022), Wineburg and McGrew (2019), and Wineburg et al. (2022), which emphasise the importance of contextualising sources and lateral reading.

In fact, we found an important difference between the pre-test results on transgender rights, which were not positive, and the activity results on Holocaust fake news, which were acceptable. This difference lies in the questions that help students analyse the veracity of the source and the reliability of the message it conveys. When these aspects were addressed with the students, the results improved significantly.

When students were asked to evaluate their learning, we found very positive results in their narratives. They identified the need to critique the information received, their improved analytical skills, and the importance of contrasting information as their main strengths.

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization, CJGC, FGC; methodology, CJGC, FGC and JRMV; statistical analysis, JRMV and CJGC; research, CJGC, FGC y JRMV; manuscript preparation, JRMV and CJGC; revision and editing, JRMV.

Funding: Toolkit for history classes: debunking fake news and fostering critical thinking. Histolab (Council of Europe)

Thanks to the Project “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” PID2020-113453RB-I00. Funded by Spanish National Research Agency.

Thanks to the Project “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” PDC2022-133041-I00. Funded by the Spanish Ministry of Science and innovation.

Note: To Rita Matencia, Juan Manuel Casanova, Marcos Rebollo, Alfonso Cebrián, María Sabiote, Aurora Ailinciai, Eve Ryan.

REFERENCES

- Belsley, D. A. (1991). *Conditioning diagnostics: Collinearity and weak data in regression*. John Wiley & Sons.
- Artola, M. (1981). *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*. Alianza
- Chapman, A. (Ed.). (2021a). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t>
- Chapman, A. (2021b). Introduction. Historical Knowing and the ‘Knowledge turn’. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 20-50), UCL Press.
- Collins, J. (2019). “The facts don’t work”: The EU referendum campaign and the journalistic construction of ‘Post-truth politics’. *Discourse, Context y Media*, 27, 15-21
- Comisión Knight. (2009). *Informando a las comunidades: Sosteniendo la democracia en la era digital*. The Aspen Institute.
- Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

Digital Inquiry Group. (2023). *Home | Civic Online Reasoning*. <https://cor.stanford.edu>

Fogo, B., Reisman, A., & Breakstone, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: results of the Reading Like a Historian curriculum-use survey. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 62–83. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1550586>

Gadamer, H. (1979). The Problem of Historical Consciousness. In P. Rabinow & W. Sullivan (Ed.), *Interpretive Social Science: A Reader* (pp. 103-160). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520340343-005>

Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R., & Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS One*, 15(10), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892> PMID:33119687

González-Bailón, S., Lazer, D., Barberá, P., Zhang, M., Hunt Allcott, T., Crespo-Tenorio, A., Freelon, D., Gentzkow, M., Guess, A., Iyengar, S., Mie Kim, Y., Malhorta, N., Moehler, D., Nyhan, B., Pan, J., Velasco Rivera, C., Settle, J., Thorson, E., Tromble, R., Wilkins, A., Wojcieszak, M., De Jonge, C., Franco, A., Mason, W., Stroud, N. & Tucker, J. (2023). Asymmetric ideological segregation in exposure to political news on Facebook. *Science*, 381, 392-398. <https://doi.org/10.1126/science.ade7138>

Gupta, A., Li, H., Farnoush, A., & Jiang, W. (2022). Understanding patterns of COVID infodemic: A systematic and pragmatic approach to curb fake news. *Journal of Business Research*, 140, 670-683.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute

Huber, G. L. (2013). *AQUAD7-Analysis of Qualitative Data*. University of Tübingen.

Kahne, J., Hodgins, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory y Research in Social Education*, 44, 1-35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>

Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. Donovan, & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31- 77). National Academies Press.

Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. In S. A. Metzger, & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148), John Wiley and Sons.

Mayor Ferrándiz, M.T. (2012). Los negacionistas del Holocausto. *Revista de claseshistoria*, 4, p. 5.

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46, 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

McGrew, S., & Byrne, V. (2022). Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content. *Computers & Education*, 185, 104519.

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

- McGrew, S. (2019). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers y Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 41(3), 4-11.
- McGrew, S., Smith, M., Breakstone, J., Ortega, T., & Wineburg, S. (2019). Improving university students' web savvy: An intervention study. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 485-500. <https://doi.org/10.1111/bjep.12279>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57, 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). *Reading, thinking and writing about history. Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. Teacher College Press.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568. [10.1080/02188791.2014.940031](https://doi.org/10.1080/02188791.2014.940031)
- Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>
- Moreno-Vera, J.R., Monteagudo-Fernández, J. & Gómez-Carrasco, C.J. (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20699>
- Moreno-Vera, J. R., & Ponsoda López de Atalaya, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96, 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Moreno-Vera, J.R. & Martínez-Leguizamo, J. (2022). Welcome Refugees! The use of cultural heritage to teach democratic values. *Sustainability*, 14(20), 13466. <https://doi.org/10.3390/su142013466>
- Piqueras, J.A. (2011). *Slave in Spain*. Los Libros de la Catarata.
- Reisman, A. (2012). Reading like a Historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Reisman, A., & Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191-202.
- Rodrigo y Alharilla, M. (ed.) (2022). *Del olvido a la memoria. La esclavitud en la España contemporánea*. Icaria.
- Santisteban, A. Díez Bedmar, M. C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

- Świebicki, T. y Świebicki, H. (2007). *Auschwitz: residence of death*. Biały Kruk.
- Suárez, E. (2009). *Interview with David Irving*, Diario El Mundo, 5 September 2009 (not available on the internet).
- United States Holocaust Memorial Museum. (2024). The 'Night of Broken Glass', *Holocaust Encyclopedia*, disponible en <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-night-of-broken-glass>, accedido el 19 de julio de 2024.
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger. & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching* (pp. 149-176). John Wiley y Sons.
- VanSledright, B. A. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. Teacher College Press.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.
- VanSledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, & P. Winne (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (545-570). Lawrence Erlbaum Associates.
- Viana, I. (2021). *The ignored study of 1826 that overturned the black legend that Spain exterminated slaves in America*, Diario ABC, 2 Febrero 2021: www.abc.es/historia/abci-ignorado-estudio-sobre-esclavitud-america-tumbo-leyenda-negra-contra-espana-hace-siglos-202102021846_noticia.html , consultado el 14 de julio de 2024.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2000). A case study of developing historical understanding via instruction: The importance of integrating text components and constructing arguments. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 375-389). New York University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001>
- Wineburg, S., Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M. D., & Ortega, T. (2022). Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 893–909. <https://doi.org/10.1037/edu0000740>
- Wineburg, S. Martin, D., & Montesano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle y High School History Classrooms*. Teacher College Press.
- Wineburg S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11).
- Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). Using careful reading as a strategy to analyse fake news and historical sources on the Holocaust in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

La lectura atenta como estrategia para analizar *fake news* y fuentes históricas sobre el Holocausto en Educación Secundaria

Moreno-Vera, Juan Ramón

<https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

Universidad de Murcia, España



Gómez-Carrasco, Cosme Jesús

<https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>

Universidad de Murcia, España



González-Chicote, Félix

IES Margarita Salas, España



<https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20601>



Recepción: 01/10/2024

Aceptación: 28/04/2025

Contacto: jr.moreno@um.es

Resumen:

El estudio tiene como objetivo analizar la capacidad de los estudiantes de Bachillerato a la hora de distinguir las *fake news* a través de la lectura atenta de fuentes históricas, en este caso, sobre el negacionismo del Holocausto. El acceso a multitud de fuentes a través de internet ha provocado que nuestros estudiantes estén también expuestos a una gran cantidad de noticias falsas o sesgadas. En muchas ocasiones resulta difícil para ellos evaluar la fiabilidad de una Fuente y para ello la comparación de fuentes, propia del método del historiador, se convierte en una estrategia muy poderosa. De hecho, los estudiantes de Bachillerato participantes mostraron unos resultados muy positivos cuando la actividad está pautada y guiada a través de las preguntas de lectura atenta de las fuentes.

Palabras clave: *Fake news*, negacionismo, Holocausto, historia, educación.

Moreno-Vera, J.R, Gómez-Carrasco, B. & González Chicote, F. (2025). La lectura atenta como estrategia para analizar *fake news* y fuentes históricas sobre el Holocausto en Educación Secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

La lectura atenta como estrategia para analizar *fake news* y fuentes históricas sobre el Holocausto en Educación Secundaria

INTRODUCCIÓN

La desinformación, la manipulación extendida, las noticias falsas, y la propaganda disfrazada de análisis desapasionado forman parte de las principales preocupaciones sociales, y un importante obstáculo para ejercer una ciudadanía crítica (Collins, 2019). La amplia difusión de este tipo de información manipulada a través de la viralización de las redes sociales y de la expansión de Internet, se visualizó en la amplificación de bulos durante la pandemia de la COVID-19, o con graves consecuencias en el asalto al Capitolio en enero de 2021 (Gupta et al. 2022). Estos procesos han ido en aumento, dirigiéndose habitualmente hacia temáticas relacionadas con los migrantes, movimientos feministas, o colectivos minoritarios o minorizados (González-Ballón et al., 2023).

Como indica Breakstone et al. (2021), la información fiable es clave para la buena salud de las sociedades democráticas, en las que los ciudadanos puedan acceder, evaluar y utilizar información verídica para participar en la vida pública (Hobbs, 2010; Mihailidis y Thévenin, 2013; Comisión Knight, 2009). En la última década, las investigaciones han mostrado que los jóvenes examinan los materiales on-line de las campañas políticas a un ritmo mayor que los adultos (Kahne, Lee y Feezell, 2012), un hallazgo que presenta inmensas oportunidades para la participación democrática, por un lado, y desafíos sobre el uso correcto de esa información por el otro. Si los jóvenes consumen información sin la capacidad de evaluar su credibilidad, sin la capacidad de averiguar quién está detrás de una causa determinada y cuáles podrían ser los motivos de esa persona, pueden ser blanco fácil de los grupos de presión que utilizan información falsa para conseguir sus fines políticos y electorales (Breakstone et al. 2021).

La educación cívica debe, entre otros objetivos, preparar a los estudiantes para analizar información con el fin de evaluar su veracidad, y adentrarse en su origen y posibles intencionalidades ocultas (Kahne et al., 2016; Santisteban et al., 2020). Es por ello por lo que hay que potenciar en las aulas lo que el Standford History Education Group (ahora

Digital Inquiry Group) denominó como razonamiento cívico en línea, lo que supone la inclusión de tareas en las aulas con fuentes reales para que el alumnado las evalúe y desarrolle su capacidad de buscar, valorar y verificar de manera efectiva información. Una propuesta que tiene su origen en el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas: el trabajo con fuentes históricas, evaluar su fiabilidad, saber hacer preguntas a la fuente, y poder desarrollar narrativas contextualizadas a través de las pruebas recogidas.

En las investigaciones académicas existen diferentes tradiciones a la hora de definir cómo se concreta el pensamiento histórico en una serie de conceptos metodológicos propios de la historia como disciplina. Partimos de recientes estados de la cuestión (Seixas, 2017; Lévesque y Clark, 2018; van Boxtel y van Drie, 2018), para explicar los diferentes enfoques de investigación sobre lo que se ha definido como “pensar históricamente”.

A la hora de definir las competencias propias de hacer historia, esta conceptualización originaria inglesa del pensamiento histórico recurriría más al ámbito psicopedagógico cognitivo que al propiamente historiográfico. Por ello acabaron privilegiando unos conceptos de segundo orden o procedimentales concretos (como evidencia/prueba, causalidad, tiempo, etc.) frente a otros posibles (agencia-estructura, centro-periferia, etc.). En síntesis, el marco conceptual delineado por las investigaciones inglesas de pensamiento histórico (Chapman, 2021a, 2021b; Lee, 2005) diferenciando conocimientos históricos sustantivos o de primer orden (factuales, cronológicos, de contexto) de los conocimientos de segundo orden, meta-históricos o disciplinares (tiempo, causalidad, cambio, significado, prueba o evidencia e interpretación), supuso una aportación muy notable que abrió la vía de cambio competencial y activo en la enseñanza histórica vinculada al aprendizaje de herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con problemas del presente.

Siguiendo esta línea de investigaciones cognitivas sobre aprendizaje histórico, en Estados Unidos encontramos en los años 90 los trabajos de S. Wineburg (1991, 2001) y el grupo que se constituiría en su entorno (“The Stanford History Education Group”) centrado, desde las técnicas de examen de expertos y novatos (historiadores y estudiantes o docentes), en el análisis de lo que podríamos traducir literalmente al castellano como “alfabetización histórica” (historial literacy) es decir, las habilidades propias de lectura y escritura histórica: el examen de fuentes históricas (su lectura y análisis, contextualización, corroboración, cotejo, selección de pruebas) y la producción de ensayos o narrativas basados en las mismas (Monte-Sano, 2010; Montesano y De la Paz, 2012; Monte-Sano et al., 2014; Reisman, 2012; Voss y Wiley, 2000; Wineburg et al., 2013; VanSledright, 2002 y 2011; VanSledright y Limón, 2006). Las investigaciones realizadas por este grupo han avanzado en la comprensión de las ideas de los adolescentes sobre pruebas y fuentes históricas, y también en la importancia que debe tener la formación docente a nivel epistemológico y de conocimiento didáctico del contenido (Reisman y Fogo, 2016).

Esta última línea de trabajo es esencial para comprender el procedimiento y la metodología que se ha empleado en esta investigación. Los trabajos del grupo de Standford que desarrollaron el enfoque sobre “Reading like a Historian”, permitieron establecer categorías de trabajo que involucraran al alumnado en la investigación histórica. Cada lección diseñada en ese proyecto giraba en torno a una pregunta histórica central, y presentaba un conjunto de fuentes primarias que permitieran trabajar con diversidad de habilidades de lectura. Investigaciones como las de Reisman (2012) y Reisman y Fogo (2016) analizaron los resultados del trabajo en las aulas con documentos históricos, pero también las limitaciones del profesorado para el tratamiento histórico de fuentes, y las necesidades formativas en este apartado. Algo que corroboraron unos años más tarde (Fogo et al., 2019), en el que presentaron una encuesta a gran escala sobre el uso del plan de estudios con más de 1900 profesores de historia.

Partiendo de los resultados del proyecto “Reading Like a Historian”, el actual Digital Inquiry Group ha avanzado hacia el proyecto denominado como “Civic Online Reasoning” (COR por sus iniciales en inglés). Este plan de estudios enseña a los estudiantes cómo aplicar estrategias de lectura de fuentes, contextualizar, corroborar y leer detenidamente. Los estudiantes evalúan la confiabilidad de las fuentes, y aprenden a hacer afirmaciones respaldadas por pruebas y evidencias. Ese conjunto de materiales parte

de un reto social de gran relevancia: la amenaza a la democracia si la ciudadanía consume información digital sin tener las habilidades necesarias para analizar su fiabilidad y comprobar las evidencias. El plan de estudios COR está disponible de forma gratuita en la web (cor.inquirygroup.org). El conjunto de lecciones puede implementarse como un plan de estudios completo o enseñarse como una serie de lecciones independientes.

La necesidad de trabajar este enfoque ha sido analizada en relevantes trabajos como Breakstone et al. (2018, 2021) a través de una encuesta nacional con el alumnado. McGrew (2019) mostró cómo los estudiantes tienen dificultades para evaluar la confiabilidad de lo que encuentran en Internet. Tras una intervención con 68 estudiantes de Educación Secundaria con algunas actividades de este conjunto de herramientas, las puntuaciones mejoraron significativamente en su habilidad para investigar la fuente de un sitio web, analizar las pruebas, y localizar fuentes confiables durante una búsqueda abierta en Internet. Trabajos como los de McGrew et al. (2017, 2018, 2019) han ido en esa misma línea, investigando sobre las mejoras del alumnado para analizar la fiabilidad de las fuentes online. Además, en este grupo se han ampliado las investigaciones hacia la lectura lateral, tal y como respaldan estudios como los McGrew y Byrne (2022) o Wineburg y McGrew (2019). En ellos han mostrado la necesidad de trabajar esta habilidad de corroboración de la información con el profesorado, al analizar la implementación de estas actividades en varias aulas de EE. UU. a través de las discusiones entre el profesorado y el alumnado en el proceso de puesta en práctica.

METODOLOGÍA

Participantes

El objetivo fundamental de esta investigación es evaluar la eficacia de un procedimiento de trabajo para analizar la fiabilidad de la información a través de una adaptación de la propuesta del *Civic Online Reasoning del Digital Inquiry Group*. Para ello se va a analizar las respuestas del alumnado de Bachillerato para analizar las evidencias de las fuentes cuando son ayudados de una guía de preguntas y un procedimiento pautado.

Participaron 41 estudiantes de 2º de Bachillerato en la asignatura de Historia de España, con edades comprendidas entre 17 y 18 años, en dos centros públicos de la Región de Murcia.

Instrumentos

El diseño de las actividades se enmarca en el contrato de transferencia “Toolkit for history classes: debunking fake news and fostering critical thinking” que desarrollaron el Consejo de Europa y el grupo DICSO de la Universidad de Murcia, a través del proyecto HISTOLAB.

En total, se diseñaron 11 actividades centradas en casos de desinformación histórica. Estas actividades fueron diseñadas por profesorado en activo de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha y Cantabria, y fueron validadas por un grupo internacional de expertos de investigación en educación histórica. Los temas trabajados son:

- El debate sobre el papel de España en el comercio transatlántico de esclavos.
- La propaganda de guerra: el caso del hundimiento del Maine en 1898.
- La “gripe española” en 1918.
- La propaganda en tiempos de guerra: Inglaterra y Alemania entre 1914-1918.
- El boicot a los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936.
- *Fake news* sobre los refugiados republicanos españoles en Francia en febrero de 1939.
- El papel de la desinformación en los totalitarismos: la gran purga de Stalin.
- *Fake news* sobre el movimiento sufragista y la igualdad de género.
- Evidencia y negación del Holocausto.
- El holocausto gitano o del pueblo romaní.
- El uso de la desinformación en la campaña del Brexit.

El conjunto de las actividades se puede consultar en la página web de Caleidoscopio (<https://caleidoscopio.cloud/>), donde el propio alumnado realizaba las actividades de forma interactiva.

La metodología didáctica que sustenta el diseño de las actividades está basada en los enfoques “Civic Online Reasoning” y “Reading like a historian” desarrollados por el Digital Inquiry Group (McGrew et al., 2018). Estos enfoques implican el análisis de las evidencias y los mensajes intencionados en las fuentes históricas, así como la lectura lateral de diversas fuentes sobre el mismo tema, que les permita comparar y establecer conclusiones críticas y argumentadas sobre la veracidad de las fuentes históricas consultadas (Wineburg, 2018).

El proceso de validación de las actividades y su evaluación siguió la guía del juicio internacional de expertos, en el que participaron 8 profesores universitarios expertos en historia y educación histórica a modo de grupo focal. El grupo de expertos pertenecía a universidades de Estados Unidos (Universidad Estatal de Arizona; Universidad de Stanford), Canadá (Universidad de Québec), Reino Unido (University College of London), Portugal (Universidad do Minho), Suecia (Universidad de Malmö), Irlanda (Universidad de Maynooth) y Países Bajos (Universidad de Ámsterdam). Entre las principales ideas surgidas de la validación, fue la consulta de nuevas referencias históricas sobre los temas seleccionados, cuestiones metodológicas en las preguntas a los estudiantes (evitar respuestas dicotómicas) y añadir cuestiones abiertas para la reflexión sobre la conciencia histórica (Gadamer, 1979).

Procedimiento

Antes de implementar las actividades, el alumnado realizó una prueba diagnóstica sobre una noticia con información falsa o distorsionada. En este caso le propusimos la siguiente publicación: <https://www.mediterraneodigital.com/feminismo/oferta-empleo-trans>. Tras consultar la fuente se les pidió a los estudiantes que respondieran a una serie de preguntas que nos permitió identificar y evaluar las habilidades previas de contextualización, análisis y corroboración de la información.

Tras hacer esta prueba de diagnóstico con el alumnado se implementaron las actividades en varias aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esas actividades contienen un conjunto de ejercicios para trabajar esas habilidades de contextualización, análisis y corroboración, pero en este caso siguiendo un esquema de trabajo más pautado:

- Paso 1: Contextualización de la fuente (Contextualización):
 - ¿Quién está detrás de la información? Autoría, Tipo de medio de comunicación e inclinación política (si la hubiere) del medio.
- Paso 2: Análisis del contenido (Close Reading): reflexionar sobre el mensaje que envía la fuente.
- ¿Qué evidencias presenta? Soporte visual, mensaje y evidencias, datos, motivación del autor, emociones provocadas.

- Paso 3: Corroboración y lectura lateral (Lateral Reading): evaluación de la fuente mediante la comparación con otras fuentes sobre el mismo suceso.
- ¿Qué dicen otras fuentes históricas? Contratar las diferencias.
- Paso 4: Argumentación: conclusiones sobre la fiabilidad de la primera fuente analizada y las posibles motivaciones y emociones que el autor quiere generar en el lector.
- ¿Son las fuentes fiables? ¿Por qué? ¿Dirías que este mensaje promueve los discursos de odio?
- Paso 5: Comparación: transferir las capacidades adquiridas y aplicarlas a un ejemplo similar más reciente o actual.

¿Podrías aplicar esta metodología con noticias de la actualidad sobre el mismo problema?

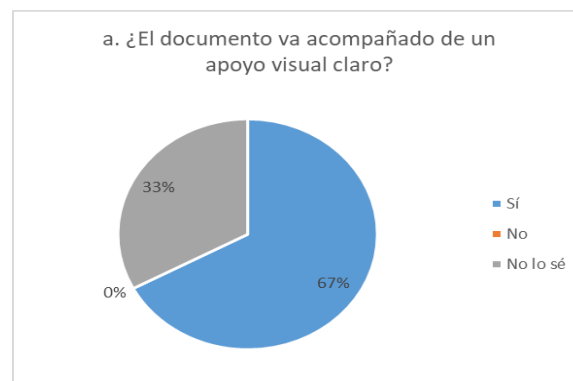
Resultados

Si seleccionamos las preguntas del primer ejercicio diagnóstico relacionadas con la lectura atenta y el análisis de evidencias (*Close Reading*), podemos comprobar que el alumnado presentaba unas habilidades limitadas sobre la capacidad de distinguir la fiabilidad de las evidencias antes de la implementación de las actividades. Hay que tener en cuenta que estas preguntas se realizaron sin una guía pautada de trabajo. Sobre esta categoría se le hicieron dos preguntas al alumnado. Primero se preguntó a los estudiantes por el tipo de evidencias en el que se apoya la noticia, y solamente el 35.6 % de los participantes seleccionaron la respuesta correcta (el artículo no mostraba evidencias concretas que sustentaran la información que aportaba). En una segunda pregunta, se le cuestionó al alumnado sobre la intencionalidad del autor de la publicación, y solamente el 27,4% del alumnado seleccionó la respuesta correcta.

Una vez realizado el cuestionario, se implementó la actividad sobre el negacionismo del Holocausto judío con 41 estudiantes (n=41) entre 17 y 18 años en 2º de Bachillerato en dos centros públicos de la Región de Murcia. El análisis del mensaje y las evidencias se realizaron a partir de un fragmento de la entrevista que el *Diario El Mundo* (Suárez, 2009) hizo al británico David Irving, como principal valedor de las corrientes que niegan o blanquean el Holocausto al pueblo judío durante el régimen nazi, así como la no existencia de campos de concentración (Mayor-Ferrándiz, 2012). En las Figura 1 y

2, podemos observar cómo el análisis se centró primero en observar el apoyo visual que presenta la entrevista.

Figura 1. ¿El documento va acompañado de un apoyo visual?



La mayoría de los estudiantes (67%) consideraron que la entrevista presenta un apoyo visual claro (aparecen en realidad, dos fotografías, una con el historiador David Irving y la otra con una imagen de los campos de concentración). La Figura 3 muestra cómo los estudiantes entienden correctamente que la elección de las fotografías no es casual, ya que el 85% considera que las imágenes están apoyando y reforzando el mensaje de la entrevista (presenta a David Irving como un historiador contrastado y riguroso).

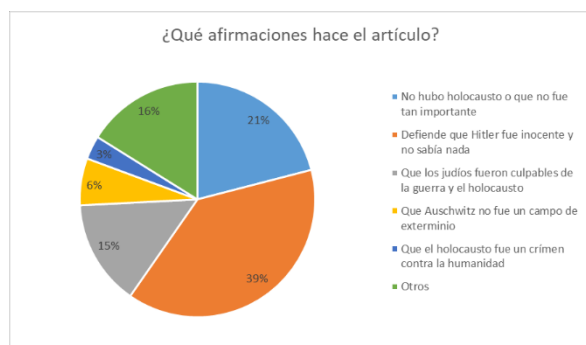
Figura 2. ¿Qué fotografía acompaña a la entrevista? ¿Crees que la elección es casual?



En cuanto al mensaje y las evidencias que la entrevista de David Irving presenta, en la Figura 3 hemos categorizada las narrativas de los estudiantes ante esta cuestión. Como nos muestra el gráfico, los estudiantes fueron capaces de

analizar correctamente las principales afirmaciones del pseudo-historiador británico. El 39% cita como mensaje principal que Hitler era inocente de los crímenes de guerra del Holocausto, ya que los altos mandos nazis le ocultaban la realidad; un 21% de los estudiantes citan como principal mensaje que el Holocausto era simplemente un eslogan y que no fue tan importante. Incluso, 15 de los participantes reconocen que Irving señala a los propios judíos como culpables del Holocausto.

Figura 3. ¿Qué afirmación/es realiza el artículo?



Así pues, encontramos algunas de las narrativas de los estudiantes en este sentido, por ejemplo, cuando señalan las afirmaciones de Irving sobre el desconocimiento de Hitler sobre el Holocausto:

Participante 8 “Que Hitler no tuvo la culpa del Holocausto y que no era consciente de la situación es sus campos de exterminio”.

Participante 23 “Afirma que Hitler, no fue el principal dirigente, se comenta que él era un mandado y, al fin y al cabo, él solo era el ejecutor”.

Participante 30 “Que Hitler es inocente de la matanza porque desconocía lo que hacían sus mandos. Que los ingleses también mataron y que no todos los judíos eran inocentes”.

También, entienden los estudiantes que Irving centra sus críticas en el pueblo judío y lo señala:

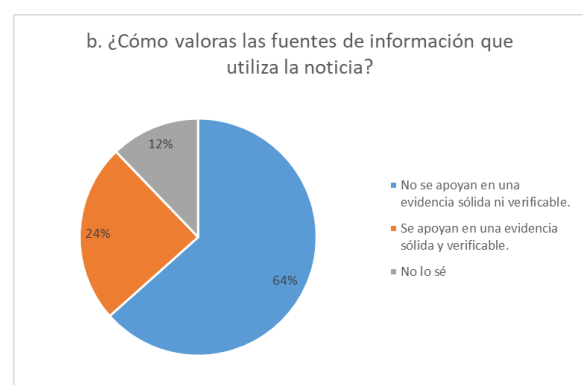
Participante 34 “Que Hitler es inocente de la matanza en los campos de concentración porque no sabía lo que hacían sus mandos. Además, que no todos los judíos eran tan buenos como se ha hecho creer y que van de víctimas”

Tan solo uno de los participantes señala, como principal idea, que las instituciones políticas e instituciones académicas quedaron muy preocupadas al leer la entrevista

y que el Diario El Mundo le diera altavoz a un pseudo-historiador que rechaza las abundantes evidencias sobre el Holocausto, así como las conclusiones de las sentencias contra los altos mandos nazis.

Participante 10 “El artículo afirma que un gran número de historiadores quedaron preocupados tras leer la noticia. Hubo bastantes quejas, censuras y discusiones tras la publicación del artículo, ya que a muchos les parecía inviable la difusión de una con estas palabras.”

Figura 4. ¿Cómo valoras las fuentes de información que utiliza la noticia?



En la Figura 4 se muestran los resultados donde se puede comprobar que gran parte de los estudiantes que participaron en el estudio analizaron correctamente la poca fiabilidad de las afirmaciones de David Irving. Un amplio 64% del alumnado consideró que el británico David Irving no presenta evidencias y datos sólidos que apoyen estas afirmaciones. Además, un 73% de los estudiantes identifican con claridad que se trata de una opinión y no de una información objetiva y contrastada (Figura 5).

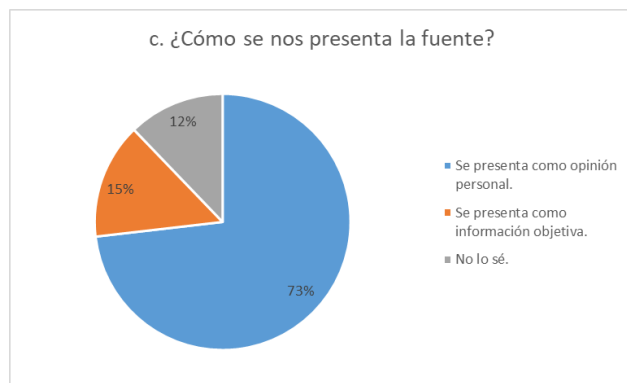
En la figura 6 se muestra la categorización de las narrativas de los estudiantes cuando se les pidió que definieran el tipo de lenguaje que utilizó Irving en la entrevista. Un 37% del alumnado identificó que se trata de un lenguaje cotidiano, coloquial y muy sencillo que pretende persuadir a un gran número de lectores. Esto refuerza la idea de que se trata solamente de una opinión personal:

Participante 37 “Utiliza un lenguaje coloquial para dirigirse directamente a la audiencia.”

Participante 9 “Lenguaje medio, con apreciables características propias de un lenguaje culto.”

Participante 12 “Echa mano de argumentos y datos para fortalecer su discurso también utiliza la función apelativa ya que quiere convencer al receptor o al lector. Por último, es directo.”

Figura 5. ¿Cómo se nos presenta la fuente?

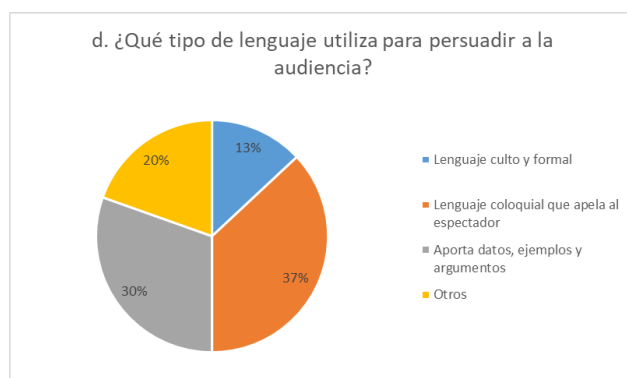


A pesar de ello, existe un 13% que piensa que el lenguaje de Irving es científico y formal:

Participante 8 “Lenguaje evidentemente formal pero exagerado e impactante”

Participante 18 “David Irving utiliza un lenguaje formal mediante el cual se muestra muy seguro de sí mismo dando a ver que tiene pruebas sobre lo que afirma, aunque no las haya.”

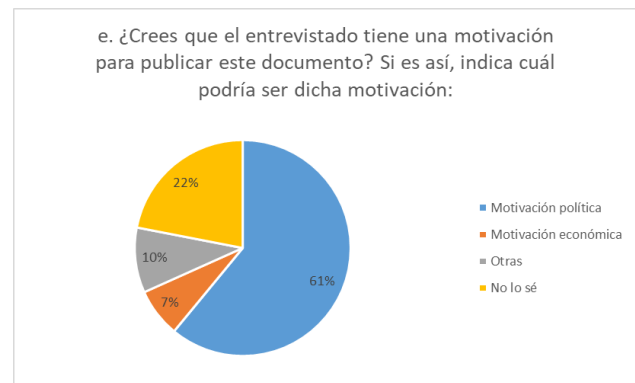
Figura 6. ¿Qué tipo de lenguaje utiliza para persuadir a la audiencia?



Muy relacionado con el formato de la entrevista, así como con el lenguaje empleado, la mayoría de los participantes identifican que el entrevistado tiene claras motivaciones

políticas (61%) a la hora de hacer las afirmaciones negando el Holocausto y blanqueando la figura de Hitler como líder nazi (Figura 7).

Figura 7. ¿Crees que el entrevistado tiene una motivación para publicar este documento? Si es así, indica cuál podría ser dicha motivación



Además, resulta muy interesante la última de las preguntas abiertas (Figura 8) donde los estudiantes analizan las emociones que David Irving quiere suscitar con las afirmaciones que realiza. Cuatro de cada diez alumnos (la respuesta mayoritaria) considera que la entrevista pretende evocar un sentimiento de pena o lástima hacia Hitler, aduciendo que había sido engañado por sus subalternos:

Participante 14 “La negación del Holocausto. Distorsiona la historia del papel de Hitler en el Holocausto, mejorando su imagen y negando las evidencias”.

Participante 25 “Pretende transmitir cierto impacto y sorpresa, con cierta irritación para atraer a la audiencia. El entrevistado transmite en todo momento que Hitler era buena persona y el entrevistador busca provocar cierto sensacionalismo en sus respuestas”.

Además, un 25% comprende que Irving pretende crear controversia, confusión o sorpresa para así menospreciar las múltiples evidencias que hay sobre las personas que murieron en el Holocausto o el papel de Hitler en todo el proceso. Y un 18% entienden que hace esto en busca de un cambio de opinión de los lectores:

Participante 9 “En mi opinión, el artículo quiere transmitir una emoción de confusión; ¿Y si esto que nos han contado toda la vida no fue así? ¿Toda la culpa fue de los Nazis? ¿El Holocausto fue un montaje?, y un mensaje de inseguridad de la verdad absoluta, me explico; el artículo

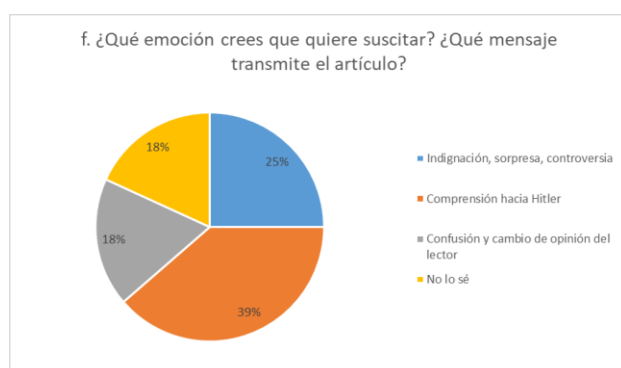
transmite un mensaje cuyo objetivo es transmitir que, debido al paso de los años, las complicaciones etc. averiguar algo a ciencia cierta es imposible”.

Es interesante que, entre las respuestas del alumnado, podamos encontrar una que reflexiona sobre que Irving está tergiversando los datos y negando las evidencias para sostener así su ideología fascista:

Participante 10 “Pienso que el entrevistado trata de atraer al público utilizando palabras impactantes y que causen sensaciones en el espectador. David Irving intenta argumentar su ideología mediante la exposición de un discurso con un gran nacionalismo exacerbado.”

En el posterior análisis lateral, los estudiantes pudieron corroborar a través de otras fuentes y evidencias la poca fiabilidad de las afirmaciones de Irving. Así, pudieron consultar imágenes reales del señalamiento por parte del régimen nazi contra el pueblo judío (United States Holocaust Memorial Museum, 2024) o los listados originales nazis donde numeraban a la población judía enviada a los campos de concentración desde cada país, así como los informes del campo de concentración de Auschwitz que corroboran los judíos que entraban con vida al campo y los que finalmente servían para el trabajo y se quedaban en él, siendo asesinados los que no eran “aptos” para el trabajo (Swiebocki, 2007).

Figura 8. *¿Qué emoción crees que quiere suscitar? ¿Qué mensaje transmite el artículo?*



Tras el conjunto de ejercicios se le preguntó al alumnado “¿Qué crees que has aprendido sobre el análisis de fuentes?”. El alumnado respondió de forma muy positiva. Todos indicaron que había aprendido. Ninguno presentó una respuesta disruptiva, a pesar de haber realizado las actividades de forma anónima. Hemos categorizado las narrativas en la figura 10. Las tres principales respuestas

sobre su aprendizaje han estado relacionadas con la necesidad de someter a crítica la información recibida; analizar la información; y contrastar la información. Solamente una pequeña proporción del alumnado indicaron que lo que habían aprendido era conocimientos concretos del Holocausto.

Figura 9. *¿Qué has aprendido del análisis de fuentes?*



En la categoría sobre la necesidad de someter a crítica la información recibida podemos destacar algunas narrativas como:

Participante 9 “He aprendido que no todo lo que leemos es verdad y siempre hay que comprobar la fuente y compararlo con otras noticias similares para ver si es correcto o no”.

Participante 10 “He aprendido que la información que leemos no siempre tiene por qué ser real y que debemos darnos cuenta de esto y no creer todo lo que vemos”.

Participante 26 “He aprendido que es importante no creernos todo lo que escuchamos o todo lo que circula de boca en boca porque muchas veces está distorsionado y adaptado al beneficio de quien lo expande.”

Sobre la categoría de respuestas que indican que han aprendido principalmente a analizar la información, podemos destacar algunas narrativas como:

Participante 15 “Al hacer esta actividad he aprendido mucho sobre el análisis de fuentes ya que lo he practicado repetidas veces y he comparado información de diferentes fuentes, que sirve para poder analizarlas de una manera correcta y más objetiva. He aprendido a divulgar para encontrar la respuesta “más correcta” con respecto a la realidad de los hechos y he conseguido analizar textos con

ayuda de imágenes y viceversa, además de entenderlos de manera más culta”.

Participante 7 “He aprendido que el analizar una fuente para comprender la veracidad de esta, es algo fundamental para formar una opinión personal sobre ciertos aspectos, y que creerse todas las noticias, o no, o ciertas si y otras no influye en tu manera de pensar, debido a que tu cabeza, se forma poco a poco según lo que cree que es normal, o aceptado por la sociedad.

Sobre la categoría relacionada con el contraste de información, subrayamos las siguientes narrativas:

Participante 34 “Siempre hay que tener información para contrastar e investigar el tema antes de creernos algo de fuentes poco fiables o con pensamientos extremistas.”

Participante 35 “Que hay que contrastar ideas y hechos con la información recibida y a partir de ahí cuestionar la credibilidad de algo”.

Finalmente, podemos resaltar una de las pocas respuestas que indican que lo que han aprendido es principalmente sobre los contenidos concretos:

Participante 31 “Creo que he aprendido mucho del Holocausto: qué era, en qué consistía, personajes importantes, noticias, entre otros”.

Diseño y análisis de datos

El enfoque de la investigación es un estudio de caso, de carácter exploratorio, y con un análisis descriptivo de los datos. En este estudio hemos seleccionado las respuestas al segundo bloque de ejercicios referido al análisis de las evidencias (*Close Reading*) en la implementación de una de las actividades. Hemos seleccionado la implementación de la actividad sobre la negación del Holocausto, ya que fue implementada en dos grupos diferentes.

Para el análisis de los resultados se ha desarrollado un análisis mixto que aúna una metodología cuantitativa (Gómez-Carrasco et al., 2020) realizando un análisis estadístico-descriptivo sobre las respuestas de las estudiantes mediante el software estadístico SPSS v. 24, y, al mismo tiempo, un análisis cualitativo de las narrativas de los estudiantes, como es habitual en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Ponsoda, 2021 y Moreno-Vera y Leguizamo, 2022), realizado a través de la codificación del programa Aquad 7 (Hüber, 2013).

CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación ha sido evaluar los resultados de una actividad para mejorar las habilidades del alumnado en el análisis de evidencias y fuentes históricas. Es un estudio de caso de carácter exploratorio, en el que han participado dos aulas de 2º de Bachillerato en la asignatura de Historia de España (41 estudiantes) de dos centros públicos de la Región de Murcia.

Esa evaluación tuvo dos pasos. Primero, el alumnado respondió a un ejercicio para evaluar la fiabilidad de las fuentes sin una guía pautada de trabajo. Los resultados mostraron que el alumnado tenía escasas habilidades para detectar la distorsión de la información. Los resultados obtenidos en el primer ejercicio diagnóstico muestran similitudes con los datos aportados por Breakstone et al. (2018, 2021).

Tras ese primer ejercicio, se implementó una actividad que seguían las pautas de los proyectos “Reading Like a Historian” y “Civic Online Reasoning” del Digital Inquiry Group. Esta actividad permitía al alumnado analizar la fiabilidad de la información a través de una guía de preguntas sobre las evidencias aportadas, las imágenes que acompañan a la información, el lenguaje utilizado, o la intención del autor.

Los resultados fueron más positivos que en el ejercicio previo. La mayor parte de los participantes comprendieron que las afirmaciones de Irving se planteaban desde una perspectiva negacionista sin fundamentación sólida. Entendieron que no aportaban evidencias sobre el papel inocente de Hitler en el Holocausto, sobre la supuesta exageración por parte de la historiografía de lo sucedido, la no existencia de un campo de concentración en Auschwitz, o sobre la culpabilidad de los propios judíos en el Holocausto. La mayor parte de los estudiantes identificaron que se trata solamente de una opinión, las motivaciones políticas detrás de estas afirmaciones, así como las emociones y sentimientos que pretende evocar Irving para blanquear el Holocausto y dar una imagen positiva de Hitler como líder nazi.

Los datos positivos en la intervención siguiendo el modelo del “Reading Like a Historian” y el “Civic Online Reasoning” confluyen con los datos obtenidos en investigaciones como las de Reisman (2012) y Reisman y Fogo (2016) sobre los beneficios del trabajo con fuentes primarias en el aula, o los estudios de McGrew y Byrne

(2022), Wineburg y McGrew (2019) y Wineburg et al. (2022) sobre contextualización de fuentes y lectura lateral.

De hecho, encontramos una importante diferencia entre los resultados de la prueba pre-test (sobre derechos transgénero) que no fueron positivos y los de la actividad sobre las *fake news* del Holocausto que fueron aceptables. La diferencia es la guía de preguntas que ayuda al alumnado a analizar la veracidad de la fuente y la fiabilidad del mensaje que lanzan. Cuando se trabajan estos aspectos con los estudiantes los resultados han mejorado notablemente.

Cuando se le pidió al alumnado que valorara su aprendizaje, en sus narrativas encontramos resultados muy positivos. El alumnado identificó como principales puntos fuertes la necesidad de someter a crítica la información recibida; su mejora en la capacidad de análisis; y el contraste de información.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



REFERENCIAS

Artola, M. (1981). *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*. Alianza

Chapman, A. (Ed.). (2021a). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t>

Chapman, A. (2021b). Introduction. Historical Knowing and the ‘Knowledge turn’. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 20-50), UCL Press.

Collins, J. (2019). “The facts don’t work”: The EU referendum campaign and the journalistic construction of ‘Post-truth politics’. *Discourse, Context y Media*, 27, 15-21

Comisión Knight. (2009). *Informando a las comunidades: Sosteniendo la democracia en la era digital*. The Aspen Institute.

Digital Inquiry Group. (2023). *Home | Civic Online Reasoning*. <https://cor.stanford.edu>

González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Contribución de los autores: Conceptualización, CJGC, FGC; metodología, CJGC, FGC y JRMV; análisis estadístico, JRMV y CJGC; investigación, CJGC, FGC y JRMV; preparación del manuscrito, JRMV y CJGC; revisión y edición, JRMV.

Fondos: Toolkit for history classes: debunking fake news and fostering critical thinking. Histolab (Council of Europe)

Thanks to the Project “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” PID2020-113453RB-I00. Funded by Spanish National Research Agency.

Thanks to the Project “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” PDC2022-133041-I00. Funded by the Spanish Ministry of Science and innovation.

Nota: Agradecimientos a Rita Matencia, Juan Manuel Casanova, Marcos Rebollo, Alfonso Cebrián, María Sabiote, Aurora Ailincail, Eve Ryan

- Fogo, B., Reisman, A., & Breakstone, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: results of the Reading Like a Historian curriculum-use survey. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 62–83. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1550586>
- Gadamer, H. (1979). The Problem of Historical Consciousness. In P. Rabinow & W. Sullivan (Ed.), *Interpretive Social Science: A Reader* (pp. 103-160). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520340343-005>
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R., & Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS One*, 15(10), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892> PMID:33119687
- González-Bailón, S., Lazer, D., Barberá, P., Zhang, M., Hunt Allcott, T., Crespo-Tenorio, A., Freelon, D., Gentzkow, M., Guess, A., Iyengar, S., Mie Kim, Y., Malhorta, N., Moehler, D., Nyhan, B., Pan, J., Velasco Rivera, C., Settle, J., Thorson, E., Tromble, R., Wilkins, A., Wojcieszak, M., De Jonge, C., Franco, A., Mason, W., Stroud, N. & Tucker, J. (2023). Asymmetric ideological segregation in exposure to political news on Facebook. *Science*, 381, 392-398. <https://doi.org/10.1126/science.ade7138>
- Gupta, A., Li, H., Farnoush, A., & Jiang, W. (2022). Understanding patterns of COVID infodemic: A systematic and pragmatic approach to curb fake news. *Journal of Business Research*, 140, 670-683.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute
- Huber, G. L. (2013). *AQUAD7-Analysis of Qualitative Data*. University of Tübingen.
- Kahne, J., Hodgins, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory y Research in Social Education*, 44, 1-35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>
- Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. Donovan, & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31- 77). National Academies Press.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. In S. A. Metzger, & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148), John Wiley and Sons.
- Mayor Ferrándiz, M.T. (2012). Los negacionistas del Holocausto. *Revista de claseshistoria*, 4, p. 5.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46, 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McGrew, S., & Byrne, V. (2022). Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content. *Computers & Education*, 185, 104519.
- McGrew, S. (2019). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers y Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 41(3), 4-11.
- McGrew, S., Smith, M., Breakstone, J., Ortega, T., & Wineburg, S. (2019). Improving university students' web savvy: An intervention study. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 485-500. <https://doi.org/10.1111/bjep.12279>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57, 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). *Reading, thinking and writing about history. Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. Teacher College Press.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568. [10.1080/02188791.2014.940031](https://doi.org/10.1080/02188791.2014.940031)
- Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>
- Moreno-Vera, J.R., Monteagudo-Fernández, J. & Gómez-Carrasco, C.J. (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20699>
- Moreno-Vera, J. R., & Ponsoda López de Atalaya, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96, 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Moreno-Vera, J.R. & Martínez-Leguizamo, J. (2022). Welcome Refugees! The use of cultural heritage to teach democratic values. *Sustainability*, 14(20), 13466. <https://doi.org/10.3390/su142013466>
- Piqueras, J.A. (2011). *Slave in Spain*. Los Libros de la Catarata.
- Reisman, A. (2012). Reading like a Historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Reisman, A., & Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191-202.
- Rodrigo y Alharilla, M. (ed.) (2022). *Del olvido a la memoria. La esclavitud en la España contemporánea*. Icaria.
- Santisteban, A. Díez Bedmar, M. C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. [http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363](https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363)
- Świebocki, T. y Świebocki, H. (2007). *Auschwitz: residence of death*. Biały Kruk.
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 74-99.

- Suárez, E. (2009). *Interview with David Irving*, Diario El Mundo, 5 September 2009 (not available on the internet).
- United States Holocaust Memorial Museum. (2024). The 'Night of Broken Glass', *Holocaust Encyclopedia*, disponible en <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-night-of-broken-glass> , accedido el 19 de julio de 2024.
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger. & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching* (pp. 149-176). John Wiley y Sons.
- VanSledright, B. A. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. Teacher College Press.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.
- VanSledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, & P. Winne (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (545-570). Lawrence Erlbaum Associates.
- Viana, I. (2021). *The ignored study of 1826 that overturned the black legend that Spain exterminated slaves in America*, Diario ABC, 2 Febrero 2021: www.abc.es/historia/abci-ignorado-estudio-sobre-esclavitud-america-tumbo-leyenda-negra-contra-espana-hace-siglos-202102021846_noticia.html , consultado el 14 de julio de 2024.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2000). A case study of developing historical understanding via instruction: The importance of integrating text components and constructing arguments. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 375-389). New York University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001>
- Wineburg, S., Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M. D., & Ortega, T. (2022). Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 893–909. <https://doi.org/10.1037/edu0000740>
- Wineburg, S. Martin, D., & Montesano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle y High School History Classrooms*. Teacher College Press.
- Wineburg S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11).