



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2024



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2024

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM



Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT



Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

En portada: Detail of Attic black-figure hydria (water jar) attributed to the Priam Painter, with a scene of women at a fountain house. Priam Painter – Wikimedia Commons

Edición 2024

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.

Depósito legal: MU-966-1995



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....
Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>

Artículos

- Los “ídolos placa” y las relaciones político-ideológicas durante el Neolítico Reciente y la Edad del Cobre en el Sureste de la Península ibérica* 7
Vicenta López Reyes, Gabriel Martínez Fernández, Liliana Spanedda, Alberto Dorado Alejos, Rafael Sánchez Susí y Juan Antonio Cámara Serrano
- Artesanos greco-continetales en el sureste peninsular: sobre la transferencia de conocimiento técnico en la decoración arquitectónica ibérica* 31
Jesús Robles Moreno
- Vida y carrera política de Cornelio Tácito: una propuesta de interpretación* 59
Juan Luis Posadas
- Las mujeres de la antigua Grecia en la producción historiográfica de Emilio Castelar* 81
Unai Iriarte
- Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes)* 101
Paula Arbeloa Borbón
- Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado* 125
Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López
- Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones* 149
Olga Duarte Piña
- Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria* 177
Catalina Guerrero Romera
- Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review* 199
Oswaldo Rodrigues Junior, Diana Marín Suelves, Silvia López Gómez y Jesús Rodríguez Rodríguez
- Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia* 227
Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás de-Alba-Fernández, Elisa Navarro-Medina y Luisa Zecca
- Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos* 247
Graciela Rubio Soto, Fabián González Calderón, Fabián y Cristian Leal Pino
- Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática* 269
Paola Andrea Reyes-Parra, Claudia Patricia Navarro-Roldán y Antoni Santisteban Fernández
- Differentiated Instruction in History Education – A Subject-specific Analysis of Why and How* 293
Wouter Smets

Reseñas

- D. Charpin (2022), En quête de Ninive. Des savants français à la découverte de la Mésopotamie, Paris: Collège de France – Les belles lettres* 317
Juan Álvarez García
- D. A. Hernández de la Fuente (2023), Prolegómenos a una ciencia de la Antigüedad, Madrid: Síntesis* 321
Carlos Diez Adán
- D. Chapinal Heras (2023), La voz de los dioses, los oráculos y la adivinación en el mundo griego, Barcelona: Ático de los libros* 325
Elena Duce Pastor
- G. A. García Fernández (2022), ¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017). Madrid: Marcial Pons* 329
Francisco Laguna Álvarez
- K. C. Barton y L.C. Ho (2022), Curriculum for justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education, Nueva York: Routledge* 335
Verónica Pardo Quiles

Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática

Historical and Critical Thinking in the Educational Context: A Systematic Review

Paola Andrea Reyes-Parra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
paolaandrea.reyes@uptc.edu.co
0000-0002-5587-0463

Claudia Patricia Navarro-Roldán
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
claudia.navarro@uptc.edu.co
0000-0001-6742-4797

Antoni Santisteban Fernández
Universidad Autònoma de Barcelona
Antoni.Santisteban@uab.cat
0000-0001-7978-5186

Recibido: 10/04/2024
Aceptado: 30/07/2024

Resumen

Revisión sistemática que acoge la guía PRISMA en cuanto al método, el protocolo y registro, criterios de elegibilidad y fuentes de información. Se responde a ¿cómo se conceptualizan el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia? y ¿qué prácticas de enseñanza se implementan? La búsqueda de documentos en ScienceDirect, Web of Science, Scopus y Education Source, con una ecuación de búsqueda basada en operadores booleanos y palabras clave, permite seleccionar 43 artículos. Los resultados evidencian que para usar los constructos pensamiento histórico y el pensamiento crítico se solapan habilidades para evaluar evidencias, analizar perspectivas, razonar y relacionar el pasado y el presente. Las prácticas de enseñanza de la historia incluyen lectura, escritura, metodologías activas, salidas de campo y el uso de TIC. Se concluye que, el desarrollo de ambos tipos de pensamiento favorece la comprensión histórica y fomenta una visión crítica y constructiva del presente.

Palabras clave

Cognición, Pensamiento crítico, Enseñanza de la historia; Educación; Ciencias Sociales

Abstract

Systematic review following the PRISMA guidelines regarding the method, protocol and registration, eligibility criteria, and information sources. It addresses the questions: How are historical thinking and critical thinking conceptualized in history education? and What teaching practices are implemented? A comprehensive search of ScienceDirect, Web of Science, Scopus, and Education Source databases, using a Boolean search strategy and relevant keywords, resulted in the selection of 43 articles. The results reveal that historical thinking and critical thinking constructs intersect in their emphasis on skills like evidence evaluation, perspective analysis, reasoning, and making connections between past and present. Teaching practices in history education encompass reading, writing, active learning methodologies, fieldwork, and the integration of ICT. The findings suggest that developing both historical and critical thinking skills supports deeper historical understanding and promotes a critical and constructive engagement with the present.

Keywords

Cognition, Critical thinking, History education, Education, Social Sciences

Para citar este artículo: Reyes Parra, Paola Andrea; Navarro Roldán, Claudia Patricia y Santisteban Fernández, Antoni (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269-291. DOI: 10.6018/pantarei.611711



1. Introducción

El reto de los profesores para la enseñanza de la Historia en la escuela es fomentar una ciudadanía participativa y proactiva, en la cual los estudiantes, al comprender su historia y su contexto, se sientan interesados y capacitados para involucrarse en la vida pública. Se espera que estudiantes alfabetizados históricamente sean ciudadanos creadores de sus propias versiones del pasado, que puedan incidir en su contexto desde el presente, que participen en su comunidad y tomen decisiones informadas y responsables (González, 2020). Por ello, la enseñanza de la historia debería orientar el desarrollo de habilidades de orden superior que, sin menospreciar el conocimiento de lo factual, coloquen el acento en la comprensión de la temporalidad, la interpretación de fuentes, la contextualización y la narración histórica. Estas competencias de pensamiento histórico se van configurando en un proceso de desarrollo simultáneo con la conciencia histórica para comprender la relación entre el pasado, el presente y el futuro (Santisteban, 2017). Al hacerlo, se activan mecanismos metacognitivos que permiten al estudiante pensar, cuestionar y analizar las estructuras sociales y políticas actuales para remirlas y ejercer su ciudadanía participativa y proactiva.

La investigación sobre la enseñanza de la historia revela múltiples transformaciones acerca de qué y cómo se enseña la historia en diferentes sistemas educativos. Por ejemplo, en el caso colombiano, la enseñanza de la historia pasó de ser enseñada como disciplina independiente entre los años 1940 y 1980 (Acuña, 2020) para articularse en la enseñanza multidisciplinar de las Ciencias Sociales (i.e., Historia, Geografía, Economía, Cívica, Constitución Política y Democracia) (Restrepo, 2018). Este cambio ha sido criticado cuando genera desarticulación de contenidos en el área de las Ciencias Sociales (Ibagón, 2018) y la historia enseñada se convierte en un conglomerado de temas, con carácter cronológico, descontextualizados y con una tendencia nacionalista acrítica (Monroy, 2020) el cual puede presentar dificultades para comprender los procesos de cambio en el tiempo histórico y su relevancia en el contexto actual; así como para fomentar el pensamiento crítico al cuestionar y evaluar de manera reflexiva la importancia y el impacto de estos procesos en la sociedad contemporánea.

Casos similares de transformaciones en la enseñanza de la Historia se reportan en México, en donde la historia pasó de abordar contenidos e interpretaciones históricas hacia el desarrollo de las habilidades de pensamiento (Plá, 2008). En Portugal, Inglaterra y España se realizaron cambios para enfatizar en la conciencia histórica y orientarse hacia la formación de una ciudadanía considerando la historia un instrumento de transformación social (Santisteban et al., 2021; Santisteban y Castellví, 2021). Escenarios similares se reportan en Turquía (Keleşzade et al., 2018), Malasia (Kaviza, 2019), Canadá (Seixas, 2015) o Finlandia (Veijola y Mikkonen, 2016), países en los cuales las adaptaciones curriculares, metodológicas y filosóficas han promovido en los estudiantes un entendimiento crítico y contextualizado del pasado, para así, abordar temas contemporáneos y sociales relevantes.

En este contexto de transformación educativa, conocer cómo se debería enseñar la historia sigue siendo un tema de interés de investigación en la academia. La revisión de literatura de Luís y Rapanta (2020) concluye que es necesario ampliar la investigación sobre cómo la práctica docente puede promover un pensamiento crítico más profundo y estructurado en el aula de historia; al mismo tiempo que, comprender el uso indiscriminado de

constructos tales como, pensamiento histórico y razonamiento histórico. Por su parte, la revisión de tesis doctorales de Chaparro et al. (2020) indica que los estudios sobre pensamiento histórico resultan ser insuficientes para explorar perspectivas de género y/o decoloniales, enfoques interdisciplinarios, la integración entre pensamiento histórico y crítico creativo, o el análisis centrado en nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Además, la literatura reporta prevalencia del uso de aplicaciones del método científico del historiador en el aula para enseñar la historia, en los cuales se privilegia el uso de fuentes históricas, el desarrollo de conciencia histórica y la exploración de temas controversiales para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes (Chaparro et al., 2020; Wineburg, 1991). A pesar de que el pensamiento histórico y el pensamiento crítico provienen de tradiciones diferentes, su articulación facilita un avance significativo en la generación de narrativas, la comprensión e interpretación histórica de los estudiantes y la revisión de los sesgos en la construcción histórica. Siguiendo a Mejía y Mejía (2015) el pensamiento histórico y el pensamiento crítico se convierten en pilares esenciales para la formación democrática y la construcción del conocimiento académico y científico, ya que se considera desde esta perspectiva “al pasado como una posibilidad que fue (argumentación), al presente como una realidad para auto-reflexionar (metacognición) y al futuro como una amplia gama de posibilidades (solución de problemas) para diversificar” (p.414).

En este artículo se presenta una revisión sistemática que responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se conceptualiza el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia?
2. ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza se implementan en el aula para favorecer el desarrollo de estos procesos de pensamiento?

Para responder a las preguntas de investigación, se revisa la literatura científica entre los años 2016 a 2021 siguiendo las orientaciones de los *Ítems de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis* (PRISMA; por sus siglas en Inglés). Se aportan insumos para que los investigadores y docentes de las ciencias humanas reconozcan los beneficios de orientar la enseñanza de la historia hacia el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, que les permita a los estudiantes analizar y cuestionar los eventos del pasado, comprender el presente y construir el futuro.

2. Marco Teórico

La enseñanza de la historia en las aulas intenta reproducir generalmente las técnicas metodológicas de los historiadores, para que los estudiantes lleguen a realizar explicaciones históricas por sí mismos (Monte-Sano, 2011; Reisman, 2012). De acuerdo con Gómez-Carrasco et al. (2019), para desarrollar habilidades de pensamiento histórico se requiere reconocer el tiempo histórico, hacer buen uso de las fuentes históricas, desarrollar conciencia histórica y abordar temas controversiales. El docente debe enfatizar menos en la memorización de la información factual o de primer orden (p. ej. actores, fechas, hechos) para, en su lugar, favorecer procedimientos de segundo orden, tales como la interpretación crítica, la multicausalidad, la articulación temporal entre los

eventos y la comprensión de procesos que evolucionan (Minte e Ibagón, 2017, Navarro-Roldán y Reyes-Parra, 2016).

El estudio del pensamiento histórico cobra relevancia en los últimos años (Epstein y Salinas, 2018), principalmente en América del Norte, el Reino Unido y Australia (Thorp y Persson, 2020). Este ha sido asociado al desarrollo de competencias de comprensión e interpretación del pasado de la sociedad (Chaparro et al., 2020); a comprender e interpretar la Historia con autonomía, representar el pasado al juzgar o contextualizar los hechos históricos distanciándolos del presente (Santisteban, 2010); a generar narrativas históricas propias a través de la ordenación y organización causal y temporal de los eventos históricos y sus protagonistas en el relato (Seixas y Morton, 2012).

Por su parte, el pensamiento crítico se refiere a la capacidad de analizar y evaluar la consistencia del razonamiento (Paul y Elder, 2008; Hervás y Miralles, 2004). Se asocia a la capacidad de plantear preguntas y problemas; reunir y evaluar información; interpretar ideas efectivamente; establecer conclusiones; comparar soluciones razonadas con criterios y estándares; pensar abiertamente, reconocer y evaluar posiciones; implicancias y consecuencias y comunicarse de forma efectiva. Desde una perspectiva descentrada y cuestionadora, el pensamiento crítico favorece la capacidad para relacionar contenidos históricos con los problemas que preocupan a la sociedad actual (Madariaga y Schaffernicht, 2013; Moreno-Vera, 2018; Santiago, 2016) y son los maestros quienes pueden hacer uso de preguntas en el aula que planteen desafíos cognitivos en los estudiantes (Lara et al., 2020; Navarro-Roldán, 2022).

El pensamiento histórico y crítico son dos constructos que merecen la pena ser estudiados en profundidad dada su complementariedad y potencial para la educación histórica de la ciudadanía y para contrarrestar la construcción de sesgos (González, 2020). La Comisión asesora para la enseñanza de la Historia (CAEH, 2022) argumenta que la enseñanza de la historia debe alejarse de la mera reconstrucción de hechos del pasado para, en su lugar, priorizar modelos de análisis de problemas/situaciones del presente, que buscan las raíces de los problemas sociales y usan ese conocimiento para comprender el presente e intervenir socialmente para el futuro. Fomentar el pensamiento histórico y crítico en los estudiantes es fundamental en la educación para la ciudadanía democrática.

En síntesis, el pensamiento histórico favorece la comprensión, facilita la contextualización y promueve la empatía al explorar diferentes perspectivas y experiencias; por su parte, el pensamiento crítico potencia la capacidad de analizar y evaluar de manera reflexiva la información histórica, cuestionando sesgos e interpretaciones. Si bien el pensamiento histórico y el pensamiento crítico teóricamente provienen de tradiciones de investigación y una literatura con orígenes y desarrollos diferentes, la sinergia de ambos procesos fomenta la formación de ciudadanos informados, capaces de resolver problemas, tomar decisiones informadas y adaptarse a un mundo complejo (Hervás y Miralles, 2004).

3. Metodología

Revisión sistemática de estudios publicados en bases de datos científicas acogiendo la guía PRISMA en cuanto al método, el protocolo y registro, criterios de elegibilidad y fuentes de información (Page et al., 2021). Se presentan las fases realizadas basados en Sánchez-Martín et al. (2022).

3.1 Realización de protocolo de revisión

El protocolo de revisión inicial creado por el equipo de investigación incluyó: título, información de los autores, persona de contacto, fecha de realización, antecedentes y justificación, pregunta de investigación, objetivos, criterios de selección de los estudios (inclusión-exclusión), estrategia de búsqueda y fuentes de información. El protocolo fue registrado en la base de datos internacional PROSPERO (ID 287060).

3.2 Búsqueda y selección de documentos

Los criterios de inclusión fueron: (1) área de la enseñanza de la historia o las ciencias sociales, (2) publicaciones entre enero de 2016 y junio de 2021, (3) estudio empírico de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto. Se excluyeron: (1) área diferente a la psicología y la educación, (2) artículos que no se encontraban dentro del periodo de tiempo definido, (3) revisiones sistemáticas, teóricos o meta-análisis. Se realizó la búsqueda en junio de 2021 en las bases de datos ScienceDirect, Web of science, Scopus y Education Source, teniendo en cuenta que son bases de datos académicas que proporcionan acceso a una amplia gama de artículos revisados por pares, garantizando la calidad y fiabilidad de las publicaciones. Se utilizó el operador booleano AND entre las palabras clave “pensamiento crítico” AND “pensamiento histórico” y en inglés “critical thinking” AND “historical thinking” utilizando la fórmula (title-abs-key ("historical thinking") AND title-abs-key ("critical thinking")). El uso de esta fórmula de búsqueda aseguró que los artículos seleccionados abordaran ambas temáticas de manera combinada.

Se recopilaron 155 artículos en la búsqueda inicial, en la cual los documentos abordaron tanto el Pensamiento Histórico como el Pensamiento Crítico. Se procedió a excluir aquellos que no pertenecían a las disciplinas de Ciencias Sociales e Historia y aquellos fuera de la ventana temporal definida. Se realizó un cribado a texto completo, eliminando documentos que no cumplieron con los criterios de inclusión o que estaban repetidos. El resultado detallado de la estrategia de búsqueda y selección se muestra en la Figura 1.

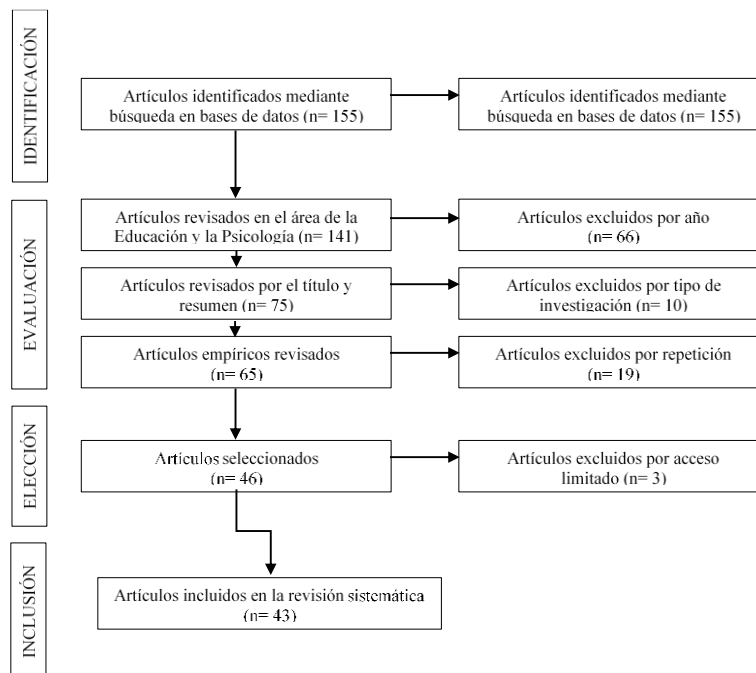


Figura 1. Proceso de búsqueda y selección de artículos basado en lineamientos PRISMA. Fuente: elaboración propia.

3.3. Recogida de información de los estudios

Se registró y sistematizó la información de los artículos seleccionados en una base de datos en Excel que incluyó: autores, año de publicación, país, resumen, pregunta de investigación, objetivo, definiciones de pensamiento histórico y pensamiento crítico, población objeto de estudio, método y diseño de investigación, técnicas de recolección de información, prácticas de aula implementadas en los estudios y principales hallazgos. La calidad metodológica de los documentos seleccionados se evaluó utilizando la Herramienta de Evaluación de Métodos Mixtos (MMAT; Hong et al., 2019). Esta herramienta se basa en cinco criterios específicos y fue aplicada por dos evaluadores independientes. El acuerdo entre los evaluadores se revisó mediante índices de concordancia, obteniéndose un Coeficiente de Kappa de 0.83, lo que indica un alto grado de consistencia en las evaluaciones. En los casos en los que se presentaron discrepancias entre las puntuaciones, se realizó un análisis detallado del artículo para definir la puntuación final, la cual se registró en la base de datos creada para este propósito.

3.4. Análisis de información

Primero se realizó un análisis descriptivo de frecuencias para presentar porcentajes de variables relacionadas con la información general de los artículos incluidos (i.e. año, población, enfoque metodológico, métodos de recolección de información). Segundo, se identificaron los autores citados y supuestos teóricos codificando en categorías según el enfoque y definiciones en: (1) pensamiento histórico, (2) pensamiento crítico, (3) abordaje de la definición de ambos conceptos y (4) mención de los constructos sin generar una definición particular. Luego, se realizó un listado de palabras clave de las definiciones de los constructos y se elaboró una nube de palabras en la plataforma wordart para conocer los contenidos enfatizados y analizar la densidad de esas palabras claves (De Lucia y Saibel, 2016). Finalmente, para los estudios que incluyeron intervenciones u observaciones en las clases de Ciencias Sociales e historia (n = 30) se codificaron las prácticas de enseñanza en categorías emergentes.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo de la literatura

El proceso estratégico de búsqueda identificó 40 publicaciones en idioma inglés; otros estudios fueron en español, turco y malayo. El año con mayor publicación fue 2019 y 2020 (n = 10 en cada año), seguido del 2016 y 2017 (n = 7 en cada año), 2018 (n = 5) y 2021 (n = 4). Predominaron investigaciones en América (n = 24), seguido de Europa (n = 11), Asia (n = 7) y África (n = 1). Prevalcieron estudios con docentes del área de Ciencias Sociales e Historia (n = 18) en relación a sus habilidades, creencias y actitudes hacia la enseñanza; así como intervenciones para desarrollar el pensamiento histórico y crítico en estudiantes universitarios (n = 14), secundaria (n = 8), primaria (n = 3) y preescolar (n = 1); también se encontraron estudios documentales y análisis de contenido o del discurso en libros de textos (n = 6).

En cuanto al enfoque metodológico, 26 estudios fueron cualitativos, 9 mixtos y 8 cuantitativos. En el enfoque cualitativo ocho estudios no especificaron su diseño de investigación y los restantes usaron diseños como: estudio de caso (n = 7), investigación

acción (n = 3), análisis documental, (n = 2), estudios etnográficos (n = 2), teoría fundamentada (n = 2), exploratorios (n = 1). En el enfoque cuantitativo prevalecieron métodos descriptivos (n = 5), correlacionales (n = 1), instrumentales (n = 1) y cuasi experimentales (n = 1); para los estudios de tipo mixto no se explicita el diseño, pero predominaron los de tipo secuencial y concurrente. En los métodos de recolección, los estudios triangularon la información con: cuestionarios (n = 25); entrevistas estructuradas y semiestructuradas (n = 16); observación participante y no participante de las experiencias de aula acompañadas de registros anecdóticos o diarios de campo (n = 15); producción de textos escritos de tipo reflexivo y analítico (n = 10); revisión documental (n = 10); y, por último, la producción gráfica de los estudiantes (n = 3). La Tabla 1 presenta la consolidación de la información.

Tabla 1

Listado de artículos seleccionados

N.	Autor	País	Población	Diseño	Método de recolección información	Criterio de calidad
1	Cinnamon et al. (2021)	USA	Docentes	Cualitativo	Cuestionario Observación	5
2	Swalwell y Sinclair (2021)	USA	Docentes	Mixto	Cuestionario Entrevista	4
3	Moorhead y Jimenez (2021)	USA	Secundaria Docente	Cualitativo	Cuestionario Entrevista Observaciones Libros Producciones	5
4	Knoos et al. (2021)	Alemania	Universitarios	Mixto	Cuestionario	5
5	Ellis y Vincent (2020)	USA	Universitarios	Cuantitativo	Cuestionario Producciones	5
6	Xie (2020)	Inglaterra	Docentes	Cuantitativo	Cuestionario	4
7	Blevins et al. (2020)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación Libros	4
8	Wiley, et al. (2020)	USA	Secundaria Universitarios	Mixto	Cuestionario Producciones	5
9	Byker y Vainer (2020)	Argentina	Currículo	Cualitativo	Documentos	5
10	Bickford et al. (2020)	USA	Primaria	Mixto	Cuestionario Producciones	4
11	Perrotta (2020)	USA	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	5
12	Ghosn-Chelala (2020)	Líbano	Docentes	Cualitativo	Entrevista	5
13	Kaviza (2019)	Malasia	Secundaria	Cuantitativo	Cuestionario	4
14	Aktin (2019)	Turquía	Preescolar	Cualitativo	Entrevista Observación	5
15	Heafner y Norwood (2019)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación	5
16	Kiili y Leu (2019)	Finlandia	Secundaria	Cuantitativo	Observación Producciones	5
17	Demircioğluy Kantekin (2019)	Turquía	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	5

18	Ayers (2019)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación	5
19	Lialikhova (2019)	Noruega	Secundaria	Cualitativo	Observación	5
20	Kissel et al. (2019)	USA	Universitarios	Cualitativo	Entrevista	5
21	Myskow (2019)	Japón	Libro de historia	Cualitativo	Libros	5
22	Palacios Mena (2019)	Colombia	Libro de historia	Mixto	Libros	3
23	Keleşzade et al. (2018)	Turquía	Secundaria	Mixto	Cuestionario Entrevista	4
24	Wineburg, et al. (2018)	USA	Universitarios	Cuantitativo	Cuestionario	5
25	Ayers (2018)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación	5
26	Cho (2018)	Corea	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación Documentos	5
27	Novis-Deutsch et al. (2018)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación Documentos	5
28	Fitchett y Heafner (2017)	USA	Primaria Docentes	Cuantitativo	Cuestionario Documentos	5
29	McLaughlin y McGill (2017)	USA	Universitarios	Cuantitativo	Cuestionario	5
30	Gutiérrez (2017)	España	Universitarios	Cualitativo	Producciones	5
31	Voet y De Wever (2017)	Bélgica	Universitarios	Mixto	Cuestionario Entrevista Producciones	3
32	Stoel, et al. (2017)	Holanda	Secundaria Expertos historia	Cuantitativo	Cuestionario	5
33	Wansink et al. (2017)	Reino Unido	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	5
34	Branscombe et al. (2017)	USA	Primaria Docente	Cualitativo	Producciones	4
35	Hubbard y Swain (2017)	USA	Universitarios	Mixto	Cuestionario Grupo focal	4
36	Culkin (2016)	USA	Universitarios	Cualitativo	Producciones	5
37	Nygren (2016)	Suecia	Secundaria Docentes	Mixto	Entrevista Producciones	5
38	Perrotta y Feinberg (2016)	USA	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario Entrevista	5
39	Reisman y Fogo (2016)	USA	Secundaria Docentes Currículo	Cualitativo	Cuestionario Entrevista Observación Libros	5
40	Ernst et al. (2016)	Alemania	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	4
41	Mtawa et al. (2016)	Sudáfrica	Universitarios Directivos	Cualitativo	Entrevista Grupo focal	4
42	Veijola y Mikkonen (2016)	Finlandia	Secundaria Universitarios	Cualitativo	Cuestionario Producciones	5
43	Vásquez (2016)	Chile	Currículo	Cualitativo	Documentos	5

Nota: Criterio de calidad = número de cumplimiento de criterios según MMAT; producciones = incluye todo tipo de contenido resultante del trabajo de los estudiantes, como pruebas, guías de clase, gráficos y escritos.

Fuente: Elaboración propia.



4.2. Conceptualización de Pensamiento Histórico y Pensamiento Crítico.

El 51% de los artículos ($n = 22$) estudian el pensamiento histórico. Los referentes más citados fueron: Wineburg (78 casos), Seixas (48 casos), VanSledright (42 casos), Lee (38 casos), Barton (30 casos), Levstik (34 casos), van Boxtel (19 casos), van Drie (16 casos) y Reisman (15 casos). El interés se centró en examinar cómo los estudiantes comprenden el pasado o cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado. En esta línea, el pensamiento histórico se usó como un proceso creativo, sin una estructura universal aplicable a todas las culturas. Este incluye habilidades, consideradas procesos cognitivos, que permiten a los estudiantes explorar ideas y hechos complejos de manera crítica e imaginativa, facilitando la comprensión de la vida humana desde el pasado hasta el presente, tales como: ordenamiento cronológico, comprensión histórica, análisis histórico, investigación y síntesis histórica, evaluación histórica, el cambio y la continuidad, la empatía histórica y el establecimiento de relaciones de causa y efecto, exploración de evidencia, interpretación, imaginación y racionalización.

Por su parte, en el 9% de los estudios ($n = 4$) se centraron en el pensamiento crítico. Los referentes más citados fueron: Paul y Elder (4 casos), Hervás y Miralles (2 casos) y Facione (1 caso). Se definió el pensamiento crítico como un razonamiento deliberado y autorregulado que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. También se describió como un pensamiento autodirigido, auto disciplinado, autocontrolado y auto corrector, que abarca habilidades intelectuales como el análisis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, investigación y metacognición. El interés de los estudios radicó en que este proceso impulsa el reconocimiento y la evaluación de la realidad, instando a los estudiantes a utilizar sus conocimientos de manera adecuada, evaluar argumentos y valores, extraer inferencias, examinar evidencias y revisar juicios basados en éstas.

Aunque el 60% ($n = 26$) de los estudios abordaron los dos constructos de forma independiente, el 19% ($n = 8$) articuló ambos constructos para evaluar la evidencia, analizar perspectivas, razonar y relacionar el pasado y el presente. Del análisis de este trabajo articulado emergieron convergencias, en la medida que favorecen posicionarse desde un enfoque reflexivo y analítico para comprender y evaluar información. La Tabla 2 muestra las cuatro categorías emergentes para estas convergencias. En particular, la evaluación de la evidencia, análisis de perspectiva, desarrollo del razonamiento y conexión con el presente. El 21% de los estudios restantes ($n = 9$) no explicitaron definición de los constructos, solo los enuncian y, por lo general, enfatizan más en asuntos metodológicos y los resultados de la investigación.

Finalmente, se analizaron las palabras o términos usados para referirse a los constructos de pensamiento histórico y crítico. La Figura 2 agrupa en 17 categorías las 161 palabras identificadas. El 18% de las palabras usadas se refirieron a habilidades intelectuales (i.e. análisis, interpretación, evaluación, inferencia), seguido de habilidades de pensamiento en un 16% (i.e. lógica, razonamiento, complejidad, pensamiento, argumentación/conciencia, juicio, explicación, metacognición, racionalidad, innovación, discusión, razonamiento, deducción), actuación social (15%), fuentes, alfabetización, causa—consecuencia (6% cada una), temporalidad, investigación (5% cada una), proceso—transformación, imaginación (4% cada una), conciencia histórica (3%), hechos fácticos, contextualización, preguntas de indagación, ética, proceso-transformación (2% cada una) y empatía (1%).

Tabla 2

Convergencias entre el Pensamiento Histórico y el Pensamiento Crítico

Convergencia	Pensamiento Histórico	Pensamiento Crítico
Evaluación de evidencia	Implica analizar y evaluar evidencia histórica para construir interpretaciones significativas del pasado	Incluye la capacidad de analizar y evaluar información de manera objetiva, cuestionando suposiciones y evaluando la validez de la evidencia
Análisis de perspectivas	Requiere considerar diferentes perspectivas históricas y comprender cómo estas influyen en la interpretación de eventos. Fomenta la empatía histórica.	Involucra la consideración de diferentes puntos de vista y la capacidad de analizar argumentos desde diversas perspectivas
Desarrollo del razonamiento	Se relaciona con el desarrollo de habilidades de razonamiento histórico, incluyendo la identificación de patrones, causas y efectos en eventos pasados	Fomenta el desarrollo del razonamiento lógico, la capacidad de realizar inferencias y la habilidad para abordar problemas de manera analítica
Conexión con la realidad actual	Busca conectar eventos históricos con el presente y aplicar lecciones aprendidas a situaciones contemporáneas	Facilita la aplicación de habilidades analíticas y de evaluación a situaciones actuales, permitiendo una comprensión más profunda de los contextos presentes para tomar decisiones

Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Palabras clave en la conceptualización de pensamiento histórico y crítico. Fuente: elaboración propia.

4.3. Prácticas de enseñanza de aula para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

Emergieron del análisis cinco categorías de prácticas de enseñanza: (1) aquellas centradas en la lectura, (2) las basadas en la escritura, (3) prácticas activas, (4) salidas y (5) aquellas respaldadas por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Los hallazgos revelaron una tendencia hacia la integración de múltiples enfoques pedagógicos en la enseñanza, destacando la diversidad en las estrategias educativas

para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El 63% de los estudios incorporaron el uso de 2 a 4 de estas prácticas: dos prácticas (estudio 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 20, 34 y 37), de tres (estudio 23, 29, 30, 36 y 38) o cuatro (estudio 16, 35 y 42). Por su parte, el 37% que se enfocaron en sólo una práctica (estudios 1, 4, 15, 17, 19, 24, 25, 26, 31, 39 y 40).

La Figura 3 presenta el porcentaje individual de uso de cada una de las categorías identificadas, destacando que la lectura es la más empleada. Los tipos de documentos utilizados fueron: libros de texto escolar ($n = 4$); lecturas realizadas a modo de consulta por los participantes del estudio y lecturas generales ($n = 3$ cada una), fuentes primarias, folletos de lugares visitados, lecturas creadas por los mismos investigadores ($n = 2$ cada una), y noticias ($n = 1$). Con respecto a las actividades de escritura, fueron actividades diseñadas para desarrollar las habilidades de redacción y expresión escrita de los estudiantes. Estas incluyeron la construcción de ensayos ($n = 4$), respuestas escritas a los requerimientos de los investigadores ($n = 3$) y creación de guías, folletos y metáforas ($n = 1$ cada una).

Por su parte, las prácticas activas fomentan la participación de los estudiantes buscando que se involucren de manera dinámica, promoviendo la colaboración y la resolución de problemas. Ejemplo de ellas fueron la investigación histórica ($n = 6$), colaboración entre pares y juegos de roles ($n = 4$ cada una) y debates ($n = 2$). Las salidas son actividades educativas en las que los estudiantes visitan lugares fuera del aula para observar y aprender de manera directa sobre el entorno. Se evidenció que los investigadores fomentaron las visitas a museos ($n = 4$), análisis de calles y vecindarios ($n = 3$), y asistencia a la biblioteca ($n = 1$).

Para las prácticas que involucraron TIC, es decir, aquellas que utilizaron herramientas digitales para favorecer el aprendizaje, se utilizaron páginas web ($n = 4$); presentaciones digitales y material audiovisual ($n = 3$ cada una); libros digitales ($n = 2$); y pizarras inteligentes, videoconferencias y simulaciones ($n = 1$ cada una).

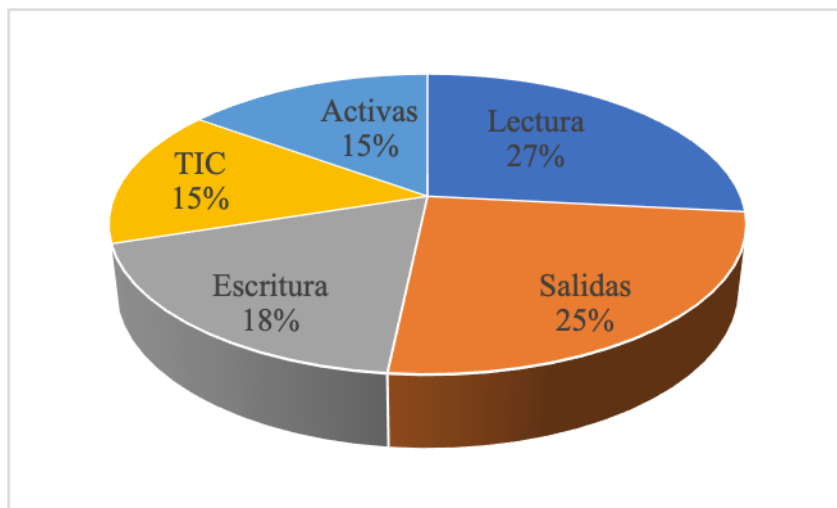


Figura 3. Prácticas de aula implementadas en las investigaciones. Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

La revisión sistemática se orientó a responder dos preguntas principales. Inicialmente ¿Cómo se conceptualiza el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza

de la historia? Los resultados de la revisión sistemática evidencian que, la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela privilegian el uso de los constructos pensamiento histórico y pensamiento crítico como una vía sugerente que dinamiza los procesos de construcción del conocimiento histórico. Sin embargo, no necesariamente se ofrecen las definiciones de estos constructos. En algunas ocasiones no se diferencian explícitamente los abordajes metodológicos para dar cuenta de cada uno de estos de forma independiente o de las sinergias que los favorecen. Esto podría atribuirse a que los autores otorgan prioridad a abordar otros aspectos en sus estudios (p. ej. metodología, narraciones, observaciones), en vez de la inclusión de amplias definiciones. También es probable que se relacione con el supuesto de que los lectores ya tienen una comprensión básica y ya están familiarizados con estos términos, lo que hace que pueda considerarse innecesaria una definición detallada.

Si nos centramos en el pensamiento crítico como conjunto de habilidades cognitivas que implican analizar, evaluar y cuestionar información de manera reflexiva (Facione, 1990; Hervás y Miralles, 2004; Paul y Elder, 2008), se puede evidenciar su conexión con el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, como la indagación, la comprensión del cambio y la continuidad a lo largo del tiempo y la capacidad de desarrollar narrativas y argumentos basados en evidencias históricas (Bickford et al., 2020; Seixas y Peck, 2004; Wineburg, 1991). La importancia de esta conexión radica en que el pensamiento crítico permite a los estudiantes no solo absorber información histórica de manera pasiva, sino también interactuar de manera activa con ella. Al desarrollar habilidades de análisis reflexivo y evaluación cuidadosa, los estudiantes pueden examinar de manera más profunda las múltiples perspectivas, interpretaciones y narrativas históricas que encuentran. Esto les capacita para formar juicios informados sobre la autenticidad y fiabilidad de las fuentes históricas, así como para comprender mejor los contextos en los que se produjeron los eventos históricos.

En particular, los hallazgos de este estudio identifican cuatro categorías emergentes en las cuales se reportan ganancias cuando se enseña la historia articulando el desarrollo del pensamiento histórico y el pensamiento crítico, las cuales son: (1) evaluación de evidencia, (2) análisis de perspectivas, (3) desarrollo del razonamiento y (4) conexión con la realidad actual.

En primer lugar, la evaluación de evidencias de las fuentes históricas requiere habilidades de pensamiento crítico para evaluar la validez de los textos e interpretaciones históricas, cuestionar las narrativas, analizar el contexto en el que se produjeron ciertos eventos y comprender la influencia de diferentes perspectivas. Esto, a su vez, favorece la construcción de narrativas históricas propias, que ordenan secuencial y causalmente los eventos en el relato histórico. En este sentido, Smith et al. (2019) destacan la evaluación de la evidencia como uno de los pilares fundamentales del pensamiento histórico en el aula. Este proceso implica aplicar el método histórico y utilizar heurísticas, por ejemplo, las desarrolladas por Wineburg (1991) en las cuales, no solo ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para analizar y entender la evidencia histórica, sino que, al mismo tiempo, fomenta una comprensión más profunda y matizada de los eventos pasados y sus implicaciones.

En segundo lugar, el análisis de perspectivas es esencial para que los estudiantes se alejen de modelos explicativos actuales o personales. En su lugar, se emplean habilidades de pensamiento crítico para considerar argumentos que pueden ser respaldados por

diferentes tipos de evidencia, así como argumentos que puedan contradecirlos. De esta manera, se fomenta la empatía histórica, que implica entender los eventos pasados dentro de su contexto histórico y comprender las circunstancias e intenciones de las personas que vivieron en ese momento. La capacidad de empatizar implica reconstruir las decisiones de actores históricos considerando su contexto específico y ponerse en su lugar para comprender sus decisiones de manera más vivida y contextualizada. La empatía incluye la imaginación, la contextualización y el juicio moral, permitiendo así el reconocimiento y la adopción de la perspectiva histórica de otros (Lévesque y Clark, 2018).

En tercer lugar, el desarrollo del razonamiento lógico permite ordenar la información multicausal (i.e. propia del desarrollo del pensamiento histórico), así como la realización de inferencias (i.e. propias del pensamiento crítico). En esta línea, la sinergia de ambos constructos promueve una comprensión profunda del significado histórico, en la medida que favorece que los estudiantes analicen la información factual para ir más allá del dato observable, inferir y tomar decisiones sobre qué elementos incorporan en sus narrativas históricas, explicaciones y argumentaciones. De acuerdo con Luís y Rapanta (2020) para que dicho razonamiento se lleve a cabo, son necesarias varias habilidades y actividades, donde requiere la formación de argumentos, contraargumentos y refutaciones.

Finalmente, en cuarto lugar, se evidencia la relevancia de una conexión con la realidad, en la medida que la formación del pensamiento histórico es necesario para desarrollar progresivamente la conciencia histórica, para comprender el presente y hacer prospectiva del futuro, el pensamiento crítico analiza y evalúa la realidad para la acción social. Tanto la formación de la conciencia histórica como la educación para el futuro pretenden ser aportaciones a la educación de una ciudadanía democrática, crítica, responsable y comprometida (Anguera y Santisteban, 2016; Santisteban et al., 2022). Estas iniciativas no solo buscan proporcionar un entendimiento profundo del pasado, sino también equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para analizar y enfrentar los desafíos actuales y futuros.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que orientó la revisión sistemática acerca de ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza se implementan en el aula para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y el pensamiento crítico? Los hallazgos de la revisión sistemática evidencian que, existen diversas estrategias para alcanzar los objetivos propuestos en la enseñanza de la historia. En primer lugar, la práctica más destacada es realizar lecturas de fuentes históricas y ejercicios narrativos, en la medida que fomentan habilidades de pensamiento, para el análisis cuidadoso y la comprensión profunda de los eventos, personas y contextos históricos. Al implementar la práctica de la lectura en el aula, se involucra a los estudiantes en la comprensión de la complejidad histórica mediante el uso de fuentes primarias y secundarias. Con la interpretación de fuentes se desarrollan habilidades para evaluar la autenticidad, la fiabilidad y el sesgo de las fuentes, o en palabras de Wineburg (1991), se logra la alfabetización histórica mediante el uso de heurísticas en cuanto a la selección, contextualización y verificación de fuentes.

Partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes y con el respaldo de evidencias, en la práctica de aula se fomentan los procesos narrativos escritos u orales como esenciales para aprender a construir argumentos coherentes (Bickford et al., 2020). En este sentido, el papel del docente es crucial al formular preguntas que planteen desafíos cognitivos para los estudiantes (Lara et al., 2020) de manera que, al generar preguntas

abiertas, reflexivas y literales sobre su propia producción narrativa, el docente facilita que los estudiantes vayan más allá de sus primeras ideas y enriquezcan su narración histórica (Navarro-Roldán, 2022).

En segundo lugar, las prácticas de aula activas, como la indagación, la interacción, el descubrimiento y la creación de conocimiento, son métodos y estrategias adoptadas por los docentes para que los estudiantes construyan su propio entendimiento histórico. Ejemplos de estas prácticas incluyen el aprendizaje basado en la investigación o IBL por sus siglas en inglés (Reisman, 2012), hacer historia (Seixas, 1999), lecciones basadas en documentos (van Drie y van Boxtel, 2008; Veijola y Mikkonen, 2016), aprendizaje basado en problemas y proyectos (Keleşzade et al., 2018), enseñanza a través de la indagación (Cinnamon et al., 2021; Heafner y Norwood, 2019), y modelos de participación comunitaria (Mtawa et al., 2016). En conjunto, estas estrategias no solo promueven un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar y entender mejor los desafíos históricos y contemporáneos.

Finalmente, el uso de medios digitales proporciona acceso a numerosos recursos educativos en línea, facilita la personalización del aprendizaje, fomenta la colaboración entre estudiantes y docentes, permite flexibilidad de tiempo y espacio, es posible una retroalimentación personalizada y puede aumentar la motivación del estudiante por su trabajo autónomo. Así, la integración de la tecnología en la educación prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI (Gutiérrez, 2017; Kiili y Leu, 2019; Moorhead y Jiménez, 2021; Perrotta, 2020) y ofrece múltiples oportunidades para promover el pensamiento crítico, fomentar la investigación, facilitar la colaboración y el debate, promover la creación de contenido y estimular la resolución de problemas tecnológicos, al igual que favorece el desarrollo de habilidades como el análisis reflexivo de la información encontrada en la red

6. Reflexiones finales

Los hallazgos indican que el pensamiento histórico y el pensamiento crítico se interrelacionan de manera significativa, proporcionando a los estudiantes herramientas cognitivas para analizar reflexivamente el pasado y evaluar críticamente el presente y sus problemas sociales. La evidencia sugiere que en el desarrollo simultáneo de ambos tipos de pensamiento mejora la comprensión histórica de los estudiantes y fomenta una visión más crítica y constructiva del presente.

Desarrollar el pensamiento histórico y crítico es un reto en el aula escolar que será posible en la medida que se reconozca su interdependencia y su potencial para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Es fundamental una práctica que eduque en la predisposición a la interpretación crítica de cualquier tipo de información, ya sean fuentes históricas del pasado o cualquier tipo de relatos, discursos o textos de los medios digitales actuales, en cualquier formato, a partir de procesos de indagación e interacción del alumnado. Por lo tanto, son los docentes quienes tienen a su disposición una multiplicidad de recursos y metodologías que pueden potenciar en los estudiantes las habilidades cognitivas y cívicas necesarias. Al implementar estrategias pedagógicas innovadoras y utilizar diversas herramientas educativas, los docentes pueden fomentar una conciencia histórica, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática y equitativa.

El objetivo más importante debe ser capacitar a los estudiantes para convertirse en agentes activos de la sociedad, ciudadanos responsables y comprometidos con los valores democráticos y los derechos humanos. En ese sentido, el pensamiento histórico va sentando las bases de la conciencia histórica, que nos permite orientarnos al futuro desde la interpretación del pasado. Este proceso nos lleva, inevitablemente, al pensamiento crítico para valorar los problemas sociales del presente y sus raíces históricas, y proponer soluciones o alternativas, este es el reto en las aulas, la formación de una ciudadanía participativa y crítica, comprometida con su realidad.

Mediante la revisión sistemática se abordaron principalmente dos elementos clave. En primer lugar, se conceptualizan el pensamiento histórico y el pensamiento crítico de manera independiente, destacando sus puntos de convergencia. En segundo lugar, se presentan diversas estrategias discutidas en la literatura, las cuales merecen una mayor profundización para identificar las prácticas más efectivas. No obstante, el estudio ha tenido algunas limitaciones que, sin duda, pueden ser abordadas por la comunidad académica y los interesados en este tema.

Se invita a que futuras investigaciones superen estas limitaciones para enriquecer aún más el conocimiento y la aplicación de estas estrategias en el ámbito educativo. Por ejemplo, se sugiere explorar futuras investigaciones que no se limiten exclusivamente a bases de datos de alto impacto. Es importante considerar que existen otros tipos de estudios y publicaciones que pueden ser relevantes para comprender el desarrollo de investigaciones en el área de las ciencias sociales. Por otra parte, no se incluyó producción académica generada a nivel de doctorado, maestrías, pregrados o licenciaturas o de zonas geográficas diferentes a las referenciadas en la revisión. Esto no sugiere una falta de generación de nuevo conocimiento, sino que estos estudios podrían estar difundidos en otros tipos de publicaciones y documentos menos visibles en las bases de datos convencionales utilizadas en este estudio.

Para enriquecer el estudio, se recomienda realizar revisiones sobre evidencias de las prácticas educativas en la escuela. En nuestra revisión, presentamos las frecuencias y tendencias en el uso de prácticas de aula; sin embargo, sería beneficioso contar con indicadores de impacto que sean objetivos, sistemáticos y estadísticamente significativos. Esto permitiría evaluar con mayor precisión qué metodologías y estrategias pedagógicas son realmente efectivas, proporcionando así una base sólida para la toma de decisiones educativas y la implementación de mejoras continuas en el entorno escolar. Además, estos indicadores facilitarían la identificación de prácticas exitosas que podrían ser replicadas y adaptadas en diferentes contextos educativos, contribuyendo a un mejoramiento generalizado de la calidad educativa.

Agradecimientos y financiación

Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial. Contrato interadministrativo 261 de 2019 Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 2019 0510 (ICETEX) Colombia – Convocatoria 2020-2.

Contribución específica de los autores

Paola Reyes-Parra ha participado en la conceptualización, selección y evaluación de documentos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito. Claudia



P. Navarro-Roldán ha participado en la conceptualización, evaluación de documentos, análisis e interpretación de la información, redacción y revisión del manuscrito. Antoni Santisteban Fernández ha participado en la conceptualización, análisis e interpretación de la información, redacción y revisión del manuscrito.

Abreviaturas

PRISMA. *Ítems de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis*. 2009.

CAEH. *Comisión asesora para la enseñanza de la Historia*. 2022.

Bibliografía

Acuña, O. Y. (2020). La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos. En J. Guerrero y O. Acuña (comp), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 47-67). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/20b93454-1836-4fe3-8aa7-0f1149a22f37>

Aktin, K. (2019). Historical Imagination Skills of Preschool Children as Reflected in Their Clay Works. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 87-104. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.007>

Anguera, C. y Santisteban, A. (2016). Images of The Future: Perspectives of Students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, September, 21(1), 1–18. <https://jfsdigital.org/2016/11/13/images-of-the-future-perspectives-of-students-from-barcelona/>

Ayers, C. A. (2018). A first step toward a practice-based theory of pedagogical content knowledge in secondary economics. *Journal of Social Studies Research*, 42(1), 61-79. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.003>

Ayers, C. A. (2019). Teaching students to “think like economists” as democratic citizenship preparation. *Journal of Social Studies Research*, 43(4), 405-419. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.10.002>

Bickford, J. H., Clabough, J. y Taylor, T. (2020). Fourth graders’ (Re-)Reading, (historical) thinking, and (revised) writing about the black freedom movement. *Journal of Social Studies Research*, 44(2), 249-261. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.01.001>

Blevins, B., Magill, K. y Salinas, C. (2020). Critical historical inquiry: The intersection of ideological clarity and pedagogical content knowledge. *Journal of Social Studies Research*, 44(1), 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.09.003>

Branscombe, A., Chandler, P. T. y Little, S. L. (2017). Students drum life stories: The role of cultural universals in project work. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.004>

Byker, E. J., & Vainer, V. (2020). Social studies education in Argentina: Hacia Una Ciudadanía global?. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 355-365. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.002>

- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, CAEHC. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. <https://fecode.edu.co/images/PDF2022/Recomendacionesdise%C3%B1oyactualizacionLineamientoscurricularesCienciasSociales.pdf>
- Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M.^a M. y Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 93-147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- Cho, H. (2018). Crafting a third space: Integrative strategies for implementing critical citizenship education in a standards-based classroom. *Journal of Social Studies Research*, 42(3), 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.07.001>
- Cinnamon, S. A., Rivera, M. O. y Dial Sellers, H. K. (2021). Teaching disciplinary literacy through historical inquiry: Training teachers in disciplinary literacy and historical inquiry instructional practices. *Journal of Social Studies Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.03.001>
- Culkin, K. (2016). Doing Historian Business: Local History, Student Historians, and the Hall of Fame for Great Americans. *Transformations*, 26(2), 246-255. <https://doi.org/10.5325/trajincschped.26.2.0246>
- De Lucia Castillo, F. y Saibel Santos, C. A. (2016). *Nubes de palabras animadas para la visualización de información textual de Publicaciones Académicas*. VIII Congreso Internacional de Computación y Telecomunicaciones. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/615>
- Demircioğlu, E. y Kantekin, S. (2019). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Tarih Kavramına İlişkin İnançlarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi / Examination of History Pedagogy Programme Students' Beliefs about The Concept of History Through Metaphor Analysis. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 332. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1790>
- Ellis, D. L. y Vincent, M. A. (2020). How Well Do Structured Controversy Debates--and a Dash of "Fake History"--Promote Historical Thinking? *History Teacher*, 53(2). <https://www.jstor.org/stable/27058579>
- Epstein, T. y Salinas, C. (2018). Research Methodologies in History Education. En S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 61-92). New York: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch3>
- Ernst, D., Esche, C. y Erbslöh, U. (2016). The art museum as lab to re-calibrate values towards sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1446-1460. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.06.196>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press. <https://philarchive.org/archive/faccta>
- Fitchett, P. G. y Heafner, T. L. (2017). Student demographics and teacher characteristics as predictors of elementary-age students' history knowledge: Implications for teacher

- education and practice. *Teaching and Teacher Education*, 67, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.012>
- Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/DCES.37.14440>
- González, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del "pos-acuerdo". En J. Guerrero y O. Acuña (comp), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 159-186). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/20b93454-1836-4fe3-8aa7-0f1149a22f37>
- Gutiérrez, P. (2017). Strategies for Teaching and Dissemination of Artistic Heritage by Promoting Critical and Creative Thinking Among Future Primary Education Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 717-722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.112>
- Heafner, T. L. y Norwood, J. (2019). An elementary social studies teacher's quest to develop democratic citizens: The boundaries of ambitious teaching. *Journal of Social Studies Research*, 43(3), 187-198. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.07.001>
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 89-99. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/85387>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M. C. y Vedel, I. (2019). Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: a modified e-Delphi study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 111, 49-59.e. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008>
- Hubbard, J. y Swain, H. H. (2017). Using the U.S. Civil Rights Movement to explore social justice education with K-6 pre-service teachers. *Journal of Social Studies Research*, 41(3), 217-233. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2016.09.002>
- Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 128, 69-73. <https://www.researchgate.net/publication/330337274>
- Kaviza, M. (2019). Hubungan antara Amalan dan Penguasaan Kemahiran Pemikiran Sejarah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 44(1), 29-36. <https://dx.doi.org/10.17576/JPEN-2019-44.01-04>

- Keleşzade, G., Güneyli, A. y Özkul, A. E. (2018). Effectiveness of history teaching based on social constructivist learning and development of historical thinking skills. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 167-191. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7479>
- Kiili, C. y Leu, D. J. (2019). Exploring the collaborative synthesis of information during online reading. *Computers in Human Behavior*, 95(January), 146-157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.033>
- Kissel, B., Miller, E., Byker, E., Good, A. y Fitchett, P. (2019). Museums as mentor texts: Preservice teachers analyze informational text structures and features present in a historical museum. *Journal of Social Studies Research*, 43(4), 343-360. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.01.001>
- Knoos, M., Glaser, M. y Schwan, S. (2021). Multiple documents of text and picture: Naming a historical painting's inaccuracies influences conflict regulation strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101970. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101970>
- Lara, C. A., Navarro-Roldán, C. P., Castellanos-Páez, V. y Reyes-Parra, P. A. (2020). Cambio conceptual durante los procesos de interacción en el aula: análisis del aprendizaje de la violencia entre 1946 y 1958. En C. P. Navarro-Roldán (Comp.), *Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Escuela* (pp. 79-118). Editorial UPTC <https://acortar.link/x7bGbm>
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Lialikhova, D. (2019). "We can do it together!" – But can they? How Norwegian ninth graders co-constructed content and language knowledge through peer interaction in CLIL. *Linguistics and Education*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100764>
- Luís, R. y Rapanta, C. (2020). Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, 100336. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100336>
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIX(3), 472-484. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28028572010.pdf>
- McLaughlin, A. C. y McGill, A. E. (2017). Explicitly Teaching Critical Thinking Skills in a History Course. *Science and Education*, 26(1-2), 93-105. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9878-2>
- Mejía, L. y Mejía, Á. M. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.10>
- Minte, A. R. y Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>

- Monroy, C. L. (2020). La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local. En J. Guerrero y O. Acuña (comp), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 187-204). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/20b93454-1836-4fe3-8aa7-0f1149a22f37>
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62, 260-272. <https://doi.org/10.1177/0022487110397842>
- Moorhead, L. y Jimenez, J. (2021). 'This is me': Expressions of intersecting identity in an LGBTQ+ ethnic studies course. *Journal of Social Studies Research*, 45(1), 35-57. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.003>
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Mtawa, N. N., Fongwa, S. N. y Wangenge-Ouma, G. (2016). The scholarship of university-community engagement: Interrogating Boyer's model. *International Journal of Educational Development*, 49, 126-133. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.007>
- Myskow, G. (2019). Calibrating the 'right values': the role of critical inquiry tasks in social studies textbooks. *Visual Communication*, 18(1), 31-54. <https://doi.org/10.1177/1470357218778876>
- Navarro-Roldán, C. P. (2022). *Las preguntas como estrategia de andamio en la enseñanza* (Vol. 258). Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja <https://doi.org/10.19053/9789586606967>
- Navarro-Roldán, C. P. y Reyes-Parra, P. A. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 63-75. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-2.ccf>
- Novis-Deutsch, N., Perkis, E. y Granot-Bein, Y. (2018). Six teaching orientations of Holocaust educators as reflections of teaching perspectives and meaning making processes. *Teaching and Teacher Education*, 71, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.004>
- Nygren, T. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, 13(2), 113-135. <https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1119106>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Palacios, N. (2019). Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in colombian schools: Are history textbooks deficient? *Issues in Educational Research*, 29(3), 899-922. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1222694>
- Paul, R. y Elder, L. (2008). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press Retrieved from Foundation for Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766/>
- Perrotta, K. (2020). Getting HIP: A study on the implementation of asynchronous discussion boards as a high-impact practice in online undergraduate survey history courses. *Journal of Social Studies Research*, 44(2), 209-217. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.02.001>
- Perrotta, K. A. y Feinberg, J. R. (2016). Using Digital Simulations for Teaching the Constitutional Convention in Undergraduate History. *Social Studies Research & Practice*, 11(1), 158-175. <http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=114822660&site=ehost-live>
- Plá, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 171-194. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719009.pdf>
- 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. y Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.018>
- Restrepo, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales* 161, 91-102. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/html/06-RESTREPO/06-RESTREPO.html>
- Sánchez-Martín, M., Navarro-Mateu, F. y Sánchez-Meca, J. (2022). Las Revisiones Sistemáticas y la Educación Basada en Evidencias ECP. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 108-120. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.7860>
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 14, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2361>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

- Santisteban, A. y Castellví, J. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. En A. Santisteban y C. A. Lima-Ferreira (orgs.). *O ensino de história no Brasil e Espanha. uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp.47-68). Porto Alegre, RS: Editora Fi. <https://www.editorafi.com/132ensino>
- Santisteban, A., Gomes, A. y Sant, E. (2021). El currículum de historia en Inglaterra, Portugal y España: contextos diferentes y problemas comunes. *Educar em Revista*, 37, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77050>
- Santisteban, A., González-Valencia, G. y Sant, E. (2022). Educación para el Futuro: Prospectiva para la sostenibilidad y la justicia social. *Comunicar* 30(73), 1- 4. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/73/presentacion-es.pdf>
- Seixas, P. (1999). Beyond “content” and “pedagogy”: In search of a way to talk about history education. *Higher Education*, 31(3), 317-337. <https://doi.org/10.1080/002202799183151>
- Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright. (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press. <https://www.dedhammuseum.org/wp-content/uploads/2022/12/Teaching-Historical-Thinking.pdf>
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canadá: Nelson. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>
- Smith, M., Breakstone, J. y Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and Instruction*, 37(1), 118–144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- Swalwell, K. y Sinclair, K. (2021). The appeal of a controversial text: Who uses a People’s history of the United States in the U.S. history classroom and why. *Journal of Social Studies Research*, 45(2), 84-100. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.08.003>
- Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Van Drie, J. y van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vásquez Leyton, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educar em Revista*, 60, 147-160. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46005>

- Veijola, A. y Mikkonen, S. (2016). Historical literacy and contradictory evidence in a Finnish high school setting: The Bronze Soldier of Tallinn. *Historical Encounters*, 3(1), 1-16. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/52>
- Voet, M. y De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, 63, 206-217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.019>
- Wansink, B. G., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P., & Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *The Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>
- Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B. y Anne Britt, M. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology*, 83(1), 73. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S., Smith, M. y Breakstone, J. (2018). What is learned in College history classes? *Journal of American History*, 104(4), 983-993. <https://doi.org/10.1093/jahist/jax434>
- Xie, B. (2020). Construction of Teacher Culture in Applied Colleges under the Background of Educational Informationization. *Microprocessors and Microsystems*. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103486>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



