



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2025



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2025

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: “Christ’s Saddle”. Escalera al Monasterio de Skellig Michael. Fotografía de Thomas Dimson en Flickr (CC BY-NC 2.0) editada.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.

Edición 2025

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

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]

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

- "Be welcome in peace, my son!" Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37* 7
Beatriz Noria-Serrano
- Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz)* 31
Macarena Bustamante Álvarez, Ana M^a Bejarano Osorio, Alejandro González Blas y Ana Isabel Heredia López
- El corpus epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias* 51
Francisco Javier González de la Fuente, Santiago Sánchez de la Parra-Pérez, Xabier Eguillear y Óscar Rodríguez-Monterrubio
- El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda)* 81
Emilio Velado Pérez
- Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria* 105
Nayra Llonch-Molina, M.^a Teresa Carril-Merino, José Ignacio Ortega-Cervigón y Mercedes de la Calle-Carracedo
- Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia* 131
Manuel Mieres-Chacaltana, Jorge Oyarce-Salamanca y Juan Mansilla Sepúlveda
- National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain* 159
César López Rodríguez y Germán Dorado Cazorla
- Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos* 181
María Gabriela Huidobro Salazar y Gabriela Vásquez Leyton
- El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas* 205
Rebeca Guillén-Peñafliel, Mario Corrales-Serrano y Ana Hernández-Carretero
- La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual* 233
Albert Irigoyen
- Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación* 257
Manuel Montanero, Manuel Lucero y Cristina Amante
- Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado* 283
Jonathan Gutiérrez-Pinell y Emilio José Delgado-Algarra
- Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática* 311
Juliana Tonani, María de los Ángeles Chimenti y Victoria Arnés

<i>Beyond the Individual Cognitive Perspective: A Framework for Inclusive History Education</i>	329
Sebastian Barsch, Franziska Rein and Jan-Christian Wilkening	

Entrevista

<i>El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton</i>	347
Verónica Pardo Quiles	

Reseñas

<i>M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruiz Álvarez (2023), Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje, Granada: Universidad de Granada</i>	363
Cristina Ramos Cobano	
<i>G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto (2022), Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo, Madrid: Editorial Síntesis</i>	367
Diego Tobar Muñoz	
<i>C. Rubiera Cancelas, A. García-Ventura y B. Méndez Santiago (eds.) (2023). Cuerpos que envejecen. Vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad. Dykinson</i>	373
Alba del Blanco Méndez	

In memoriam

<i>Entre Aión, Kairós y Cronos: el aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales como vivencia en la obra de Judit Sabido-Codina</i>	379
Elvira Barriga-Ubed, Ilaria Bellatti, Feride Durna e Isidora Sáez-Rosenkranz	

Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación

Historical interthinking: influence of different representational tasks

Manuel Montanero
Universidad de Extremadura
mmontane@unex.es
0000-0002-2153-1180

Manuel Lucero
Universidad de Extremadura
mlucero@unex.es
0000-0002-1542-4653

Cristina Amante
Universidad de Extremadura
camantebo@unex.es
0000-0001-6838-8775

Recibido: 05/02/2025
Aceptado: 25/06/2025

Resumen

En este estudio se examinan los componentes del pensamiento histórico que se ponen de manifiesto en tareas de representación y discusión entre iguales en Educación Secundaria. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones: la compleción colaborativa de mapas conceptuales y la escritura colaborativa de resúmenes a partir de un texto sobre el Imperialismo colonial. Se analizaron un total de 1788 enunciados, verbalizados durante las actividades de discusión entre iguales, así como los resultados de una prueba de razonamiento histórico y otra de recuerdo. La discusión sobre los mapas conceptuales generó un mayor porcentaje de enunciados verbales centrados en el razonamiento histórico, sobre todo en la explicación causal del fenómeno, así como un mayor número de conceptos sustantivos y metaconceptos; mientras que en la condición de resúmenes se registraron más mensajes relacionados con la contextualización histórica del contenido. Además, los mapas conceptuales colaborativos generaron mejores resultados de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales colaborativos, resúmenes, pensamiento histórico, educación secundaria.

Abstract

This study examines the components of historical thinking that are evident in tasks involving representation and peer discussion on Secondary Education. The participants were randomly assigned to two groups: a collaborative pair-completion of semiempty concept mapping group and a collaborative pair-writing of summary group from a text on colonial Imperialism. 1788 utterances, during peer discussion activities, were analysed, as well as the results of a historical reasoning test and a recall test. The discussion on concept mapping, however, did generated a higher percentage of messages focused on historical reasoning, especially on the causal explanation of the historical phenomenon, as well as a higher number of substantive concepts and metahistorical concepts than collaborative pairs-summary writing group; while the students who collaboratively wrote summaries uttered more messages related to the historical contextualization. Learning outcomes were also significantly better for students who worked with maps.

Keywords

Collaborative learning, collaborative concept maps, summaries, historical thinking, secondary education.

Para citar este artículo: Montanero, Manuel; Lucero, Manuel; Amante, Cristina (2025). Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19, 257-282. DOI: 10.6018/pantarei.647841

1. Introducción

Actualmente nos encontramos en un periodo de transformación de la educación histórica. Frente al tradicional abuso de la transmisión de conocimientos, en la práctica del aula se constata un giro progresivo hacia una enseñanza que promueva la adquisición de competencias de *pensamiento histórico*, basada en una participación más activa y colaborativa del alumnado (Duarte, 2022; Miralles y Gómez, 2018), estrategias sobre las que el profesorado de Secundaria demanda una formación continua (Guerrero Romera, 2024). Más allá de un obstáculo, la heterogeneidad de los estudiantes es también un reto que el profesorado de historia debe aprovechar para potenciar el pensamiento histórico en el marco de actividades de aprendizaje colaborativo y discusión entre iguales (Smets, 2024).

A pesar del reconocimiento de su relevancia, el aprendizaje dialógico continúa siendo, sin embargo, un enfoque apenas investigado en la educación histórica (Estrada et al., 2023). En una extensa revisión de 163 tesis doctorales sobre pensamiento histórico, defendidas desde 1995, Chaparro et al. (2020) no encontraron ningún trabajo específicamente centrado en el aprendizaje dialógico o colaborativo. Los autores concluyen la necesidad de desarrollar nuevas líneas de investigación que arrojen luz sobre qué prácticas educativas favorecen un aprendizaje real de las competencias de pensamiento histórico.

La investigación sobre el pensamiento histórico, por otra parte, se ha abordado principalmente mediante métodos de encuesta, estudios de caso (desde un enfoque principalmente fenomenológico) y de análisis documental (Chaparro et al., 2020; Monteagudo, 2024). El estudio del aprendizaje dialógico requiere, sin embargo, alternativas metodológicas que pongan su foco en el lenguaje y la interacción verbal durante la construcción conjunta de significados (Mercer et al., 2020).

En este sentido, la finalidad de esta investigación es documentar qué componentes del pensamiento histórico están presentes, en mayor o menor medida, en los diálogos que tienen lugar durante las actividades cooperativas de comprensión y representación de un contenido histórico, y hasta qué punto tienen un impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria. Se trata, no solo de calibrar si ciertas tareas colaborativas son realmente útiles para promover las competencias relacionadas con el pensamiento histórico, sino, sobre todo, de “acercar el oído” para conocer qué ocurre *dentro* de dichas actividades: qué discuten los estudiantes de Secundaria en torno al contenido que intentan representar, qué habilidades de pensamiento histórico son capaces utilizar sin la ayuda directa del docente. El análisis del discurso que tiene lugar en ese tipo de prácticas colaborativas es, en definitiva, la principal aportación de este trabajo.

2. Marco Teórico

2.1. Componentes del pensamiento histórico

La enseñanza de la Historia está indisolublemente ligada a la construcción cultural de la identidad y a la transmisión de la memoria colectiva de los pueblos y sociedades (Carretero y Montanero, 2008). Hoy en día se reclama también su valor para el desarrollo de competencias individuales que posibilitan el *pensamiento histórico* (Campillo-Ferrer et al, 2023; Miralles et al., 2024).

Desde los trabajos seminales de Wineburg (2001) y VanSledright (2004), entre otros, el pensamiento histórico se ha convertido así en uno de los focos principales de interés de la investigación en el ámbito de la educación histórica. Pensar históricamente supone ser capaz de contextualizar la significación histórica de los hechos del pasado, comprender su influencia en el presente y en el futuro, tomando consciencia de diferentes perspectivas, reflexionando sobre sus implicaciones éticas (Gómez y Miralles, 2015; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2011). Conlleva, además, razonar sobre los procesos de continuidad y cambio, las causas y consecuencias, así como sobre las diferencias y similitudes entre fenómenos o periodos históricos; evaluar críticamente evidencias e interpretaciones a partir de fuentes primarias, y argumentar conclusiones (Seixas, 2017, van Boxtel y van Drie, 2018). La importancia de estas competencias se ha acrecentado por la irrupción masiva de contenidos históricos digitales que los estudiantes deben aprender a explorar con sentido crítico (Carretero et al., 2022).

En un trabajo ya clásico van Drie y van Boxtel (2008) señalaban los siguientes componentes cognitivos del pensamiento histórico: la contextualización de los fenómenos históricos, la indagación y discusión basada en evidencias históricas, la explicación causal, y el uso de conceptos sustantivos y metaconceptos históricos. Posteriormente, en su célebre modelo de 6 componentes, Seixas y Morton (2013) identificaron otras categorías, como la significatividad histórica, la continuidad y cambio, la perspectiva histórica y la dimensión ética, además del uso de la evidencia y la explicación causal. Se trata realmente de aspectos muy relacionados entre sí y que comparten conocimientos y habilidades cognitivas transversales a todas las dimensiones.

Trabajos más recientes han realizado una revisión sistemática de los componentes del pensamiento histórico, de acuerdo con las publicaciones de los últimos años en revistas especializadas (Monteagudo, 2024; Reyes-Parra et al., 2024). De dichas metasíntesis se deducen cuatro grandes categorías en las que el pensamiento histórico aparece íntimamente ligado al pensamiento crítico sobre los fenómenos del pasado.

En primer lugar, buena parte de los trabajos revisados coinciden en señalar la habilidad para *contextualizar* los fenómenos históricos como uno de los componentes esenciales de esta competencia. Los estudiantes razonan, por ejemplo, sobre el fenómeno histórico del Imperialismo colonial cuando lo contextualizan en un marco espaciotemporal (principalmente en territorios, algunos de ellos apenas explorados por los europeos, en África y Asia); político (vinculado a las estrategias expansionistas y los conflictos entre determinadas potencias); socioeconómico (relacionado con las necesidades de materias primas, de expansión demográfica, etc.). Las habilidades para identificar la significatividad histórica, es decir, para comprender la relevancia, la relación pasado-presente y la variabilidad temporal (Miguel-Revilla et al., 2020), están muy relacionadas con el componente de contextualización. Otros trabajos vinculan también con esta categoría la *empatía* y el *perspectivismo histórico*. La empatía histórica implica comprender “que lo que la gente hizo en el pasado tiene sentido en términos de sus ideas sobre el mundo” (Lee, 2005, p. 46). Es una habilidad cognitiva, no emocional, pero muy relacionada con la imaginación (Satisteban, 2017). El perspectivismo (o “toma de perspectiva histórica”) se refiere a la capacidad de comprender cómo las personas del pasado veían su mundo en distintos momentos y lugares, para entender por qué hicieron lo que hicieron (Huijgen et al., 2017). Dichas habilidades facilitan no solo la comprensión de las acciones y motivaciones de las personas en sus circunstancias históricas, sino

también un juicio ético sobre las mismas. En el ejemplo anterior estas habilidades se ponen de manifiesto cuando los estudiantes discuten las diferentes perspectivas, la forma de pensar de los colonizadores, tomando consciencia de las concepciones ideológicas y éticas de aquel tiempo, implicadas en los conflictos y la explotación de los pueblos colonizados.

Una segunda categoría agrupa habilidades relacionadas con la *evaluación de evidencias* extraídas de fuentes históricas. Se trata de habilidades muy similares a las anteriores, basadas en la contextualización, el cuestionamiento y la interpretación de diversas visiones de los fenómenos históricos, pero que se despliegan en la indagación y el análisis crítico de las fuentes históricas para explorar su validez (Miguel-Revilla et al., 2020). Volviendo al ejemplo del Imperialismo colonial, esto se pondría de manifiesto cuando los estudiantes extraen conclusiones a partir de documentos de fuentes primarias (como noticias periodísticas, testimonios o discursos de los políticos y pensadores de la época); cuando se advierten diversas perspectivas y contradicciones, como la motivación expresada por algunos políticos y pensadores de ayudar a progresar a los pueblos colonizados, cuando realmente se les explota y esclaviza.

La tercera categoría, el razonamiento o *explicación* argumental y multicausal, se relaciona con la capacidad de representar narrativas del pasado, comprender la continuidad y el cambio y realizar inferencias causales. Este tipo de razonamiento involucra habilidades para establecer múltiples relaciones temporales, motivacionales y causales entre diversos eventos y condiciones o contextos históricos (Montanero y Lucero, 2011). Cuando los estudiantes formulan y responden preguntas sobre las causas y consecuencias del Imperialismo colonial deben tener en cuenta las múltiples condiciones económicas (como la necesidad de materias primas), ideológicas (como la supremacía de la raza blanca) o políticas (como la rivalidad entre las potencias europeas) que influyeron en el desarrollo de ese fenómeno histórico. Además, las explicaciones se integran en la narración de eventos, intenciones y acciones que conforman el discurso histórico.

Finalmente, algunos estudios destacan la conexión con la realidad actual y la *consciencia histórica*, como un importante componente del pensamiento histórico. Probablemente sea la dimensión con una mayor transversalidad. La consciencia histórica “implica comprender nuestro presente a la luz del pasado, con objeto de imaginar futuros deseables” (Chaparro et al., 2020, p. 110). Es, por tanto, una competencia que se fundamenta en las habilidades necesarias para establecer las relaciones temporales y causales que permiten la comprensión de la identidad individual y colectiva (Bernal-Valdés y Pérez-Piñon, 2023), para analizar críticamente los hechos, estableciendo “puentes” con el pasado y el futuro (Satisteban, 2017). Solo ese tipo de reflexión crítica permitiría al alumnado tomar consciencia, por ejemplo, de cómo la difícil situación actual de muchos países de África, que fuerza a tantas personas a emigrar, tiene en parte su origen en la explotación infringida por los países europeos desde el siglo XIX.

Como en otras disciplinas, los anteriores razonamientos se nutren, por último, de conceptos sustantivos, así como de vocabulario relacionado con determinados metaconceptos, que algunos autores consideran también componentes del pensamiento histórico (van Drie y van Bortel, 2018). Los conceptos sustantivos (como Imperialismo, Colonialismo o crecimiento demográfico) se utilizan cuando se habla de la historia; mientras que los metaconceptos (como progreso, continuidad, condición causal) implican una reflexión epistémica, es decir, un conocimiento sobre la historia (Domínguez, 2015).

2.2. Interpensamiento histórico en tareas de representación

Las habilidades anteriores tienen una fuerte urdimbre social y comunicativa, que no puede desplegarse únicamente mediante las tradicionales actividades expositivas. Para aprender a pensar históricamente es necesario que, más allá de la comprensión del relato, los estudiantes se impliquen en *diálogos académicamente productivos* (Littleton y Mercer, 2013) que conlleven la indagación, representación y discusión crítica sobre los componentes históricos que acabamos de ejemplificar (Ammert y Sharp, 2016; Gómez et al., 2020). Dichos diálogos pueden promoverse con toda la clase, principalmente mediante preguntas del profesorado (De Sixte et al., 2023); o bien, en actividades de discusión en pequeño grupo, a partir de lecturas o en el marco de proyectos de escritura y otras “prácticas activas” (Gestsdóttir et al., 2018; Reyes-Parra et al., 2024). Esta segunda alternativa busca promover una conversación exploratoria que aborde los diferentes componentes del pensamiento histórico.

La *conversación exploratoria* entre iguales es una forma de *interpensamiento* que facilita que los estudiantes compartan conocimientos, cuestionen ideas y consideren alternativas de manera razonada y equitativa (Littleton y Mercer, 2013). A través de la discusión y la negociación de sus ideas toman conciencia de su conocimiento previo y los razonamientos que emplean, revisan sus concepciones erróneas, generan e integran constructivamente nuevos significados (Hennessy et al., 2016). La conversación exploratoria requiere un cierto grado de conflicto cognitivo entre las ideas de los miembros del grupo, pero que no se resuelve con la mera yuxtaposición *acumulativa* de sus aportaciones, ni con la *imposición* de la perspectiva de uno de los interlocutores, sino a través de la argumentación, la discusión y el acuerdo (Mercer, 1995; Mercer et al., 2020).

No se trata simplemente de poner a discutir a los estudiantes sobre una pregunta o contenido de aprendizaje. Es conveniente que dicha discusión tenga una meta concreta que exija la contribución de todos los miembros del grupo al proceso de negociación del resultado. Un recurso para promover este tipo de diálogos productivos entre los estudiantes, ya sea en actividades específicas de lectura o en el marco proyectos de aprendizaje, consiste en utilizar fuentes externas para construir colaborativamente representaciones esquemáticas de los contenidos de aprendizaje, lo que facilita la evaluación y negociación de diferentes puntos de vista (Bouton y Asterhan, 2023).

Sabemos que el tipo de sistema externo de representación condiciona, no solo el aprendizaje de contenidos históricos (Montanero y Lucero, 2012), sino también las ideas que se discuten (Weinberger et al., 2011). Entre los sistemas de representación que se han empleado principalmente en la enseñanza de la Historia cabe destacar los resúmenes (Monte-Sano, 2011), los guiones argumentativos (van Drie et al., 2005), las líneas de tiempo (Prangsa et al., 2008), los diagramas multicausales (Montanero et al., 2008), los mapas conceptuales (Tzeng, 2014), así como los infogramas y otros esquemas que combinan elementos gráficos y textuales. Sin embargo, son muy escasos los estudios que documentan el empleo de estos sistemas de representación de contenidos históricos en contextos de aprendizaje colaborativo (Schroeder et al., 2018). En particular, a pesar de su contrastada utilidad en otras áreas de aprendizaje, no hemos encontrado apenas trabajos que analicen la interacción verbal durante la construcción colaborativa de mapas conceptuales en las clases de Historia.

En uno de esos pocos estudios Nair y Narayanasamy (2017) demostraron que la realización colaborativa de mapas conceptuales sobre el Nacionalismo en grupos de 5-6 estudiantes de Secundaria genera una motivación y rendimiento significativamente más alto que la enseñanza directa convencional del mismo tema. Stoel et al. (2017) investigaron más específicamente la influencia de la elaboración de mapas conceptuales colaborativos en la capacidad de los estudiantes para razonar causalmente, categorizando y conectando causas. Los resultados no fueron, sin embargo, concluyentes.

En todo caso, no basta con pedir a los estudiantes que elaboren conjuntamente un mapa conceptual para que el resultado merezca la pena. Algunos trabajos han puesto de manifiesto que a menudo la discusión resulta muy superficial, sin explicaciones que justifiquen las correcciones y alternativas que se proponen (Van Boxtel et al., 2002). Los estudiantes pierden mucho tiempo comentando cuestiones que tienen más que ver con la gestión de la tarea o el uso de la herramienta digital que con los contenidos conceptuales que representan (Islim, 2018). En ocasiones, uno o varios miembros del grupo se encargan de los procesos de alto nivel necesarios para el mapa conceptual, mientras los demás se limitan a transcribirlo (Haugwitz et al., 2010). Otras veces los estudiantes aportan sucesivamente los conceptos de un contenido histórico, yuxtaponiéndolos sin una auténtica discusión y sin revisar su articulación en el mapa conceptual (Lucero et al., 2024).

Parece necesario, en definitiva, investigar qué estrategias pueden contribuir a implicar de manera efectiva al alumnado este tipo de tareas de representación colaborativa, así como para potenciar las habilidades de pensamiento histórico.

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación y enfoque metodológico

En el apartado anterior hemos delimitado los principales componentes del pensamiento histórico que se han extraído de revisiones sistemáticas de la literatura. Después hemos fundamentado brevemente su dimensión dialógica (*interpensamiento histórico*), es decir, cómo la interpelación y la conversación exploratoria facilita la práctica de dichos componentes en situaciones con sentido comunicativo para los estudiantes. Asimismo, hemos argumentado la hipótesis de la influencia de diversas técnicas de representación de los contenidos históricos en la calidad de la discusión entre iguales y, en último término, en los resultados de aprendizaje. Teniendo en cuenta las *brechas* de investigación identificadas en torno a dicha hipótesis, el objetivo de este trabajo es, como ya se ha anticipado, documentar los componentes del pensamiento histórico que se ponen de manifiesto en los procesos de discusión entre iguales en Educación Secundaria, a partir de un documento, extraído de un libro de texto, así como en una prueba individual de razonamiento histórico.

Más específicamente, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿qué procesos de interpensamiento histórico se reflejan principalmente en las interacciones verbales de los estudiantes y qué nivel de desarrollo manifiestan?; (2) ¿qué impacto tienen en dichos mensajes verbales la compleción colaborativa de mapas conceptuales, en comparación con la escritura colaborativa de resúmenes?; (3) ¿qué influencia tienen estas dos tareas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

Para responder a estos interrogantes, seguimos un enfoque metodológico mixto (cualitativo-cuantitativo), que combina el análisis del discurso colaborativo, mediante técnicas propias de la etnografía de la comunicación, con la evaluación de resultados de aprendizaje relacionados con el pensamiento histórico en torno a un contenido de Secundaria.

3.2. Contexto y participantes

En el estudio participaron 30 alumnos con una edad media de 16 años (17 chicas y 11 chicos), escolarizados en 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un instituto de Educación Secundaria de nivel socioeconómico medio.

Los alumnos fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones instruccionales: la compleción colaborativa de mapas conceptuales y redacción colaborativa de resúmenes sobre el tema del *Imperialismo colonial del siglo XIX*, saber esencial de la materia de Historia en el último curso de ESO. Dentro de cada condición, los estudiantes fueron emparejados aleatoriamente. Por diferentes razones dos sujetos de la condición de resumen no pudieron completar el estudio, por lo que los resultados de las respectivas parejas fueron desestimados.

Para la grabación y posterior análisis del discurso colaborativo se seleccionaron al azar 10 parejas (5 de cada condición). Se trata de un número de casos más que suficiente para este tipo de análisis, dada la extensión de las correspondientes transcripciones y el grado de saturación de las unidades de análisis (1788 enunciados verbales en total) en las categorías de codificación (Patton, 2015).

3.3. Materiales y procedimiento de instrucción y discusión entre iguales

Una semana antes de la actividad de discusión se entrenó a los participantes durante una sesión de 60 minutos aproximadamente sobre cómo elaborar un mapa conceptual y un resumen. En la primera parte de la sesión se les explicó las características y componentes de un mapa conceptual, y practicaron con un ejemplo sencillo las estrategias de selección, proposicionalización, jerarquización y estructuración de los conceptos clave (Chang et al., 2002). En la segunda parte del entrenamiento practicaron los pasos necesarios para redactar un resumen: subrayar la información más importante del texto, tomar notas, utilizando subtítulos y epígrafes de las ideas principales y redactar la información recopilada en un nuevo texto, más abreviado (Brown y Day, 1983).

La semana siguiente el alumnado participó en dos sesiones de trabajo individual y colaborativo, de unos 50 minutos cada una, contextualizadas en el tema del Imperialismo colonial. En ambas sesiones la tarea consistió en completar dos mapas conceptuales o redactar dos resúmenes, según la condición asignada, a partir de sendos documentos extraídos del libro de texto (de un millar de palabras aproximadamente cada uno). De acuerdo con las recomendaciones derivadas de estudios recientes (Farrokhnia et al., 2019; Tan et al., 2021), cada sesión tuvo una primera fase de trabajo individual y una segunda colaborativa.

En la fase individual los estudiantes leyeron y subrayaron el texto durante 15-20 minutos. Posteriormente, durante unos 30 minutos, una parte del alumnado completó un mapa mutilado que representaba 61 conceptos del texto. El mapa tenía la mitad de las casillas

vacías, así como el listado de conceptos que faltaban. El resto de estudiantes, en lugar de completar el mapa, redactaron un resumen.

En la fase colaborativa cada estudiante expuso a la pareja asignada el mapa o resumen elaborado individualmente sobre los mismos contenidos, con la única consigna de que lo discutieran para identificar posibles errores o mejoras, así como consensuar un producto final común.

Ambas fases, individual y colaborativa, se desarrollaron con acceso al texto de referencia. El procedimiento se repitió en la segunda sesión con la segunda parte del tema.

3.4. Materiales y procedimiento de evaluación del pensamiento histórico

Para evaluar los diferentes componentes del pensamiento histórico se analizó la interacción verbal durante la elaboración de los resúmenes y mapas. Además, los estudiantes realizaron una prueba semiobjetiva de razonamiento histórico sobre el Imperialismo colonial antes y después de la tarea de representación, y registraron todo lo que recordaban una semana después.

a. Registros verbales durante la discusión entre iguales

Los datos relativos a la interacción verbal se recogieron durante la fase colaborativa con 10 grabadoras de audio, una por cada pareja (5 de la condición de elaboración de mapas conceptuales y 5 en la condición de redacción de resúmenes, escogidas al azar). Los estudiantes juntaron sus mesas y la grabadora se colocó en medio, de modo que pudiera captar adecuadamente la conversación.

Posteriormente transcribimos y codificamos las categorías de pensamiento histórico que traslucían los intercambios verbales. Siguiendo un procedimiento de análisis del discurso, basado en la etnografía de la comunicación, las interacciones verbales fueron segmentadas en *actos comunicativos*, que reflejaban mensajes o enunciados sobre el contenido histórico, así como comentarios digresivos (“fuera de análisis”). En cada turno de intervención se podía identificar uno o más actos.

Los actos (o enunciados) fueron clasificados en función de los componentes del pensamiento histórico que analizábamos en el marco teórico. El sistema de categorías que refleja la Tabla 1 se ha confeccionado, por tanto, desde una perspectiva teórico-deductiva, principalmente a partir de las clásicas propuestas de Seixas y Morton (2013) y van Drie y van Boxtel (2008), así como de las aportaciones de algunas revisiones posteriores. No obstante, debido a la transversalidad de los actos comunicativos relacionados con la consciencia histórica, y a su dificultad para distinguirlos de algunos enunciados de contextualización y explicación, no se incluyó dicha categoría en el esquema de codificación. El uso de conceptos, por su parte, es una dimensión de análisis que puede considerarse independiente de las categorías de razonamiento. Así, las tres primeras (las habilidades de contextualización, evaluación de evidencias y explicación) se conformaron como categorías mutuamente excluyentes; en cambio, un mismo enunciado podía clasificarse en una de estas categorías y emplear, al mismo tiempo, algún concepto o metaconcepto histórico.

Tabla 1

Sistema de categorías de clasificación de los mensajes verbales de interpensamiento histórico.

Dimensiones	Categoría	Descripción
Razonamiento histórico	1.- Contextualización	Se comenta un marco de referencia espacial, temporal y social de los eventos. Se analiza la significación y relevancia histórica de los eventos. Se analizan perspectivas históricas (ideologías, sentimientos, etc. que dan sentido a los hechos). Se realizan juicios éticos sobre los fenómenos históricos.
	2.- Evaluación de evidencias	Se interpretan evidencias extraídas de fuentes primarias.
	3.- Explicación	Se analizan causas o consecuencias que explican los fenómenos históricos o su influencia en el presente. Se identifican procesos de continuidad o cambio a lo largo del tiempo. Se comparan o evalúan (hechos, diferencias, similitudes, etc.).
Uso de conceptos históricos	4.- Conceptos sustantivos	Se utilizan conceptos del contenido histórico (sobre fenómenos, periodos, estructuras, personajes históricos).
	5.- Metaconceptos	Se usan conceptos epistémicos de la historia (fuente primaria, relación multicausal, etc.).
Digresiones [Fuera de análisis]		Se comenta cualquier cuestión, relacionada o no con la tarea, pero que no implica ningún componente de razonamiento histórico.

Fuente: elaboración propia.

El análisis cuantitativo de las categorías se basó en su *frecuencia* de aparición, es decir, en contabilizar el número de veces que los actos comunicativos fueron clasificados en cada categoría. Además, se analizó estadísticamente las diferencias entre los porcentajes relativos a la distribución de dichas categorías en cada condición instruccional. Dicha estrategia nos permitió identificar en qué aspectos del razonamiento histórico se centraron las conversaciones entre los estudiantes, en función de si estaban elaborando conjuntamente un mapa conceptual o un resumen.

Para evaluar la fiabilidad de este análisis, dos investigadores segmentaron y codificaron el 30% de la muestra (más de 500 mensajes). El índice Kappa de Cohen obtenido en la segmentación de los enunciados fue de 0,97 ($p < 0,01$), y entre un 0,81, y un 0,87 ($p < 0,01$) en cuanto a la clasificación en el sistema de categorías.

El análisis cualitativo se basó en la identificación e interpretación de fragmentos de la interacción verbal que ponían de manifiesto, por un lado, (a) el nivel de desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes; y, por otro lado, (b) la intensidad dialógica de la actividad.

a. Para analizar el *nivel de progresión de las habilidades* de contextualización y evaluación de evidencias nos basamos principalmente en los criterios que proponen Miguel-Revilla et al. (2020). Sobre la contextualización y significatividad histórica analizamos en qué medida los estudiantes identificaron la

relevancia de los hechos, el contexto histórico que les da sentido y la relación pasado-presente. Sobre la evaluación de evidencias, analizamos si los estudiantes hacían referencia a las fuentes; si las interpretaban o cuestionaban su validez; en qué medida reflexionaban sobre la pluralidad de visiones. Para analizar el nivel de desarrollo de las habilidades de explicación, por último, nos basamos principalmente en los criterios propuestos por Carretero et al. (1997) y Montanero y Lucero (2011): analizamos en qué grado los estudiantes razonan con la noción de tiempo histórico (sucesión, continuidad, etc.); si verbalizan inferencias medio-fin, a partir de la interpretación de las intenciones individuales y colectivas; así como la calidad del razonamiento causal (si se limitan a identificar las causas y consecuencias, o si, además, justifican las múltiples relaciones causal mediante la explicación de la influencia de las condiciones contextuales en el fenómeno histórico).

b. Para analizar el *nivel dialógico de la interacción verbal* nos basamos en la ya citada teoría sociocultural de Mercer (Mercer 1995; Mercer et al., 1920), que distingue entre eventos conversacionales exploratorios (de alto nivel dialógico), acumulativos y de disputa o imposición (de bajo nivel dialógico).

b. Prueba semiobjetiva

Para evaluar los diversos componentes del pensamiento histórico se confeccionaron dos pruebas de razonamiento sobre el Imperialismo colonial (de dificultad similar), con 12 cuestiones cada una, que fueron balanceadas en las dos condiciones instruccionales. El pretest se realizó individualmente durante los 15 minutos previos a la primera sesión. En los 15 minutos posteriores a la última sesión se realizó el postest con la prueba semiobjetiva equivalente.

La estructura de ambas pruebas refleja los mismos componentes del razonamiento histórico que aparecen en la Tabla 1.

En la primera parte de cada prueba se les presentaba una imagen de una fuente primaria que los estudiantes debían comentar por escrito (Monte-Sano, 2010). Se buscaba poder analizar su competencia para contextualizarla e interpretarla históricamente con la menor interferencia posible del recuerdo de los hechos históricos (Ofianto et al., 2022). En una de las versiones de la prueba se les pedía que interpretaran un dibujo de “las bobinas de caucho” (un recolector de caucho congoleño atacado por un animal parecido a una serpiente de goma con cabeza humana, que representa al rey de los belgas, Leopoldo II), así como la caricatura titulada “China, pastel de reyes y emperadores” (publicada en 1885 por el periódico francés “Le Petit Journal”) para representar el reparto de China que estaban llevando a cabo las potencias imperialistas del siglo XIX. En la otra versión de la prueba debían interpretar una imagen del célebre encuentro entre Livingstone y Stanley, por un lado, y una caricatura de “Tintín en el Congo”.

El texto redactado por los estudiantes se evaluó posteriormente en función de siete criterios de calidad de la contextualización histórica, elaborados específicamente para cada imagen. Los dos primeros criterios evaluaban en qué medida las respuestas de los estudiantes reflejaban adecuadamente el marco de referencia espaciotemporal; los cuatro siguientes se centraban en las condiciones sociales, económicas, políticas o

ideológicas más relevantes; y el último criterio se refería a las posibles perspectivas de interpretación de los hechos a los que aludía la imagen.

Siguiendo un procedimiento de doble ciego, dos de los investigadores aplicaron los anteriores criterios sin conocer la condición instruccional (resumen o mapa conceptual) de los sujetos. Se otorgó 0,5 o 1 punto en función del grado de cumplimiento de cada criterio; excepto en el último, que se valoró con 1 o 2 puntos. Las discrepancias se resolvieron por consenso.

En la segunda parte de la prueba los estudiantes debían responder a 10 preguntas objetivas con cuatro alternativas de respuesta cada una, similares a las utilizadas en el *test de una hora* de Seixas et al. (2015) y en el *test de pensamiento histórico* de Smith (2017). Seis preguntas requerían argumentar conclusiones, a partir de información de fuentes históricas que se les suministraba; o bien, seleccionar la mejor explicación causal de eventos relevantes del fenómeno histórico, como puede verse en los siguientes ejemplos:

Pregunta 6. En 1884 Stanley firmó, en nombre de la Asociación Internacional Africana (una empresa colonizadora), un tratado con los jefes de las tribus del Congo. Estas son algunas de sus cláusulas [...] ¿Cuál de las siguientes conclusiones es correcta?

Respuesta correcta: Deja claro el abuso de los comerciantes europeos, que explotan a los nativos.

Pregunta 7. ¿Qué consecuencia tuvo para la demografía el Imperialismo colonial?

Respuesta correcta: En las metrópolis se redujo la presión demográfica, mientras que para las colonias aumentó.

Las cuatro preguntas restantes se centraron en la comprensión y utilización de conceptos sustantivos y metaconceptos históricos:

Pregunta 3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre el Imperialismo colonial es correcta?

Respuesta correcta: Una de las principales causas del Imperialismo colonial fue el desarrollo del *gran capitalismo*.

Por cada una de las 10 preguntas objetivas si la respuesta era correcta se sumó un punto en la calificación final. Por tanto, se podía obtener hasta un máximo de 18 puntos en el total de la prueba.

c. Prueba de recuerdo demorado

Como posttest el alumnado realizó también una prueba de recuerdo libre una semana después de la última sesión. La tarea se presentó a los alumnos de la siguiente manera: "Escribe aquí todo lo que recuerdes sobre el Imperialismo colonial. Tienes 25 minutos como máximo".

Para la evaluación de los registros de recuerdo se siguió el método de análisis proposicional propuesto por Meyer (1985) a partir del texto de referencia que los estudiantes habían utilizado para elaborar sus mapas o resúmenes. Se identificaron las proposiciones, que reflejaban ideas importantes (por ejemplo, "Los imperios coloniales dotaban a las potencias de prestigio"), y de detalle ("Al menos 12000 trabajadores

murieron durante la construcción [del canal de Suez]"). En total en el texto de referencia se contabilizaron 97 ideas importantes y 141 ideas-detalle.

Para estimar la fiabilidad del análisis, se calculó la concordancia entre dos codificadores en siete registros de recuerdo, con un resultado de 94% de coincidencia en la identificación de los dos tipos de ideas. Las discrepancias encontradas se resolvieron nuevamente por consenso.

4. Resultados

4.1. Procesos de interpensamiento histórico

El análisis de las transcripciones de los intercambios verbales de 10 parejas escogidas al azar (5 por cada sistema de representación) dio lugar a un total de 1788 enunciados. En la condición de redacción de resúmenes los estudiantes hablaron mucho más: produjeron casi el doble de actos comunicativos (1141; un 63,8% del total) que en la condición de elaboración de mapas conceptuales (647; 36,2%).

La Tabla 2 muestra el número y los porcentajes de enunciados que fueron clasificados en las diversas categorías de interpensamiento histórico. Los asteriscos de la última fila indican dónde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos tareas, en cuanto al porcentaje de actos comunicativos clasificados en dichas categorías.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de mensajes relacionados con los componentes del pensamiento histórico. () $p < 0.05$*

Dimensiones	Categorías	Mapa conceptual	Resumen
Razonamiento	Contextualización*	88 (13,6%)	248 (21,7%)
	Evaluación de evidencias*	14 (2,2%)	0 (0%)
	Explicación*	323 (49,9%)	102 (8,9%)
	Fuera de análisis*	222 (34,3%)	791 (69,3%)
	Subtotal	647 (100%)	1141 (100%)
Uso de conceptos	Conceptos sustantivos*	170 (55%)	155 (69,2%)
	Metaconceptos*	139 (45%)	69 (30,8%)
	Subtotal	309 (100%)	224 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, en la condición de resumen las parejas realizaron más razonamientos de contextualización y más comentarios no relacionados con el contenido histórico ("fuera de análisis"); mientras que durante la elaboración colaborativa de mapas conceptuales el alumnado verbalizó más explicaciones y más mensajes sobre evidencias extraídas de fuentes primarias ($\chi^2 = 420,31$, $p < 0,01$).

En cuanto al uso de conceptos históricos, en la condición de mapas colaborativos el alumnado verbalizó más conceptos sustantivos, pero, sobre todo, más y mayor proporción de metaconceptos ($\chi^2 = 10,97$, $p < 0,01$). El porcentaje de conceptos sustantivos fue, no obstante, inferior al dato obtenido en la condición de resumen.

A continuación analizaremos cualitativamente los niveles de desarrollo de cada uno de estos componentes del pensamiento histórico que se ponen de manifiesto en las transcripciones de los diálogos entre los estudiantes.

a. Contextualización histórica

Las transcripciones de la discusión entre iguales durante la confección del resumen y el mapa conceptual colaborativo reflejan en general una pobre contextualización histórica, focalizada sobre todo en las fechas y los elementos geográficos en los que se localizan los eventos, como se aprecia en el siguiente fragmento de la transcripción de una de las parejas durante la redacción del resumen: “Luego, en el siglo XIX, se produjo un interés por los estudios geográficos” (F1). Aunque con menor frecuencia, la mayoría de las parejas comentan también aspectos relativos al contexto económico, sociopolítico o cultural del Imperialismo colonial. Veamos otro ejemplo en otro fragmento de la misma transcripción de la elaboración colaborativa de un resumen (F2):

[Alumno 1] Pues bueno, vamos a empezar con lo político. A ver, los imperios coloniales dotaban a las potencias de prestigio, en una época de fuertes movimientos nacionalistas.

[Alumno 2] Vale, yo tengo: “Se alentó a la curiosidad y aventura en obras misteriosas; además, de irse completando la exploración del planeta. Fue una época de fuertes movimientos nacionalistas”.

En todo caso, la contextualización histórica tiende a ser muy descriptiva y poco valorativa. Solo en algunas ocasiones, se comenta la relevancia histórica de los eventos o condiciones que se relatan: “Fíjate la importancia estratégica del Canal de Suez. Por ahí pasaba todo el comercio marítimo... Por eso los países tenían ese conflicto” (F3). Se registraron algunos diálogos relativos a la trascendencia histórica del Imperialismo colonial o a la tragedia que supuso para muchos pueblos, principalmente africanos; pero son muy escasos los comentarios empáticos, que muestran solidaridad con dichos pueblos o que reflejen un juicio ético. Uno de los pocos ejemplos puede verse en la siguiente aportación de un alumno de la condición de mapa conceptual: “El Rey engañó a las tribus que allí vivían para que cedieran sus tierras y su gente a cambio de nada. Los torturaban y les obligaban a trabajar hasta la muerte” (F4). Por lo general, los comentarios son, sin embargo, “fríos” (sin carga emocional) y poco imaginativos; o bien, traslucen un cierto *presentismo*. La mayoría de las parejas tampoco produjeron ningún diálogo que relativizara la valoración ética de los hechos, desde la perspectiva de los colonizadores. Otra excepción a esta aseveración es la expresión “para ellos” que una alumna emplea en el siguiente enunciado: “Porque para ellos la superioridad de la raza blanca justificaba el dominio de otros pueblos, porque tenían que civilizarlos” (F5).

Por otro lado, las conversaciones no suelen reflejar una profundidad dialógica, especialmente en las parejas que redactaron un resumen. En el fragmento 6, por ejemplo, puede observarse cómo las contribuciones de cada miembro de la pareja sobre la contextualización del Imperialismo colonial se van yuxtaponiendo, a medida que redactan un nuevo resumen conjunto, adoptando un formato de conversación predominantemente *acumulativa*. Los estudiantes se alternaban espontáneamente en proponer ideas, sin apenas revisarlas ni discutir las (F6):

[Alumno 2] Podemos poner que en el siglo XIX...

[Alumno 1] ...Se iría completando el proceso de exploración del planeta.

[Alumno 2] Iniciada en el siglo XV.

[Alumno 1] El proceso de exploración del planeta... iniciada en el siglo XV ¿no?

[Alumno 2] Sí.

[Alumno 1] ¿Y ponemos algo más?

[Alumno 2] Pon que hubo autores que publicaron obras literarias hablando sobre eso.

En las parejas que elaboraron un mapa conceptual, por su parte, los comportamientos de *yuxtaposición* resultan menos frecuentes. Sin embargo, se identifican bastantes comportamientos *impositivos*, en el que uno de los miembros verbaliza todas o casi todas las ideas de contextualización, como se observa en la siguiente transcripción (F7):

[Alumna 1] Entonces... el Imperialismo colonial de 1870 a 1914, consistió en la conquista y ocupación de territorios por parte de potencias industrializadas, que eran las metrópolis de origen europeo, principalmente Inglaterra, Francia, Alemania y Bélgica; y no europeo, principalmente Estados Unidos y Japón. Eh... también con el objetivo del dominio político y la explotación económica.

b. Evaluación de evidencias

Las transcripciones reflejan muy pocas argumentaciones, basadas en la interpretación de evidencias, a pesar de que los documentos empleados para completar el mapa conceptual o el resumen incluían varios fragmentos textuales de fuentes primarias. Una de las más claras es la siguiente, extraída de la transcripción de diálogo de una pareja durante la compleción colaborativa del mapa conceptual:

[Alumna 2] “Esto quiere decir que había también gente en contra del Colonialismo, ¿no? El que escribió esto dice que la creencia de la superioridad de la raza blanca lo justificaba todo” (F8).

F8 muestra, además, una cierta reflexión sobre la pluralidad de visiones que caracteriza un nivel avanzado de progreso en este componente del pensamiento histórico. Sin embargo, nuevamente este fragmento puede considerarse casi excepcional. Los pocos enunciados que fueron clasificados en esta categoría (todos en las parejas que elaboraron un mapa conceptual) suelen contener frases casi literales seleccionadas de las fuentes primarias, sin intención crítica, ni de plantearse preguntas de indagación. Se alude a ciertas contradicciones, pero sin llegar a discutir su justificación ni su validez.

c. Explicación

La verbalización, parcial o total, de razonamientos causales es, por el contrario, bastante frecuente. Los enunciados más numerosos son aquellos en los que los estudiantes se limitan a identificar una causa del fenómeno histórico en cuestión: “Las causas económicas eran la necesidad de materia prima, fuentes de energía y nuevos mercados para vender sus excedentes” (F9). Las transcripciones de las parejas que completaron un mapa conceptual reflejan también algunas explicaciones sobre la influencia de las condiciones contextuales (económicas, políticas, etc.), como la anterior. Además, estas parejas verbalizan bastantes

inferencias medio-fin, basadas en las intenciones de personajes relevantes (políticos, exploradores, etc.). En cambio, rara vez aluden a procesos de continuidad o cambio. En uno de los pocos diálogos en los que esto ocurre, uno de los estudiantes de la condición de escritura colaborativa de un resumen, se centra en el cambio de enfoque que el Imperialismo colonial supone respecto a formas anteriores de colonialismo que aún pervivían: “Yo he puesto que desde el siglo XVI [...] no se ejercía sobre las colonias un control político directo, sino que se buscaba sobre todo las relaciones comerciales. Pero ahora la situación cambia” (F10).

Los enunciados que traslucen consciencia histórica, así como las comparaciones espontáneas con otros fenómenos, etapas históricas o con el presente, son también muy escasos. Así, por ejemplo, para justificar la idea que recoge el fragmento anterior (F10), la misma alumna hace posteriormente la siguiente comparación: “En el Imperialismo del siglo XIX, la dominación de la población ocurría casi siempre con violencia. En la colonización por ejemplo de los españoles en América la relación con las colonias era diferente [...]” (F11).

En todo caso, el perfil dialógico de las explicaciones es bastante diferente entre las dos condiciones instruccionales. La compleción del mapa conceptual no solo desencadena más del triple de explicaciones causales que la redacción del resumen, sino también un diálogo más exploratorio y productivo, en el que los estudiantes proponen alternativas, las justifican y llegan a acuerdos, como se aprecia en el siguiente fragmento (F12):

[Alumna 1] Yo he puesto aquí causas de tipo ideológico y cultural, como la creencia de la superioridad de la raza blanca.

[Alumna 2] Yo también tengo puesto eso.

[Alumna 1] Eso provoca la segregación racial que...

[Alumna 2] Que generó protestas...

[Alumna 1] Que generó protestas, como por ejemplo la de David Livingstone, porque lo de la segregación racial es debido a la creencia de la superioridad de la raza blanca.

[Alumna 2] Ya, y David Livingstone apoyó las protestas porque estaba en contra de la esclavitud.

[Alumna 1] Ah, vale.

En ocasiones, incluso solicitan aclaraciones del compañero, lo que genera episodios de conversación exploratoria sobre las causas que explican ciertos hechos. El siguiente fragmento (F13) refleja claramente una secuencia de verbalizaciones en la que la pareja identifica y resuelve colaborativamente un problema de comprensión de una idea del texto original:

[Alumna 1] Hay algo que no entiendo de aquí, por ejemplo, y es que si estamos hablando de que los documentos hablan sobre los territorios africanos, ¿qué tiene que ver el hecho de una derrota de España con Estados Unidos y que perdió Cuba y Puerto Rico? Cuba y Puerto Rico están en América.

[Alumna 2] Porque quizás España había colonizado esos territorios y al haber una derrota, pues España perdió ese territorio también. Entonces dejaron de formar parte de España.

[Alumna 1] Ah, claro... Entonces el texto está explicando las guerras que hubo

entre las potencias mundiales. Un territorio que tenía colonizado España era Guinea Ecuatorial, por eso se habla español. Y por eso en muchas partes de Guinea, digo de África, también se habla francés, porque eran colonias francesas.

Por el contrario, la redacción del resumen no genera apenas justificaciones causales ni diálogos productivos, sino más bien comportamientos verbales acumulativos o de copia-imposición. En el siguiente ejemplo la alumna 1 prácticamente dicta la explicación causal a la alumna 2, que se limita a transcribirla, sin que se aprecie discusión, ni argumentación (F14):

[Alumna 1] Las causas económicas...

[Alumna 2] Vale, ahora voy a poner "económicas".

[Alumna 1] Ahí puedes poner, entre paréntesis, "el principal de los factores..."

[Alumna 2] Ah, bueno...Eso me lo he saltado, pero da igual, no lo voy a poner.

[Alumna 1] Vale.

[Alumna 2] Y sobre las económicas, ¿qué has puesto?

[Alumna 1] Necesitaban materias primas, fuentes de energía y nuevos mercados.

[Alumna 2] Vale, pues voy a poner primero lo que tengo yo aquí...

[Alumna 1] Sí... pero... también ponemos eso de para vender sus excedentes...

[Alumna 2] Vale, vale. "Necesidad de materias primas".

[Alumna 1] Y fuentes de energía...

[Alumna 2] Fuentes de energía...

[Alumna 1] Y nuevos mercados...

[Alumna 2] Nuevos mercados para vender sus excedentes.

d. Conceptos sustantivos y metaconceptos

Todas las parejas verbalizaron en numerosas ocasiones conceptos sustantivos, relativos principalmente a condiciones, periodos, e instituciones políticas, como en el siguiente fragmento: "Las tensiones y conflictos llevaron a la conferencia de Berlín para resolver los problemas que planteaba la expansión colonial" (F15). También, aunque en menor medida, se verbalizaron metaconceptos epistémicos que aparecían en el texto de referencia: "Vamos a seguir hablando sobre las causas históricas, de tipo demográfico" (F16).

En la condición de mapas colaborativos el alumnado verbalizó más conceptos sustantivos y, sobre todo, una mayor cantidad y proporción de metaconceptos históricos. En el siguiente ejemplo (F17), se aprecia nuevamente cómo el alumno 2 trata de justificar la relación semántica entre natalidad, mortalidad y causas demográficas, empleando conceptos de ambos tipos:

[Alumno 1] Respecto a las causas de tipo demográfico, ¿qué has puesto ahí?

[Alumno 2] He puesto aumento de la población en las colonias y metrópolis. ¿Por qué razón? Pues por el aumento de la tasa de natalidad y reducción de la mortalidad, porque son cosas relacionadas.

e. Comentarios fuera de análisis

Todas las parejas verbalizaron muchos comentarios digresivos, que no traslucían ningún mensaje relacionado con el pensamiento histórico. Normalmente, se centraban en la gestión de la tarea: “Esta parte es la única que tenemos que rellenar; la otra parte ya la hicimos” (F18). Otros mensajes consistían simplemente en dictar palabras o frases, redactadas previamente en la fase individual, que el compañero se limitaba a copiar, sin ningún tipo de reelaboración o discusión (véase de nuevo F14). Esto ocurre principalmente en la condición de resumen, donde más de dos tercios de los mensajes fueron clasificados como “fuera de análisis”; mientras que en la condición de mapas conceptuales la proporción resultó prácticamente la inversa.

4.2. Resultados de aprendizaje

Como se aprecia en la siguiente tabla, no se observan apenas diferencias entre las dos condiciones instruccionales en cuanto a las calificaciones obtenidas en la evaluación anterior de la materia de Geografía e Historia. Tampoco en el pretest de la prueba semiobjetiva. En cambio, en el postest los alumnos que participaron en la condición de elaboración de mapas conceptuales obtuvieron resultados claramente mejores que los que elaboraron colaborativamente un resumen en todas las variables de razonamiento histórico y recuerdo (Tabla 3).

Tabla 3

Resultados en las pruebas de pensamiento histórico

Evaluación		Mapa conceptual			Resumen		
		N	X	SD	N	X	SD
Pretest	Calificación Historia (0-10)	16	7,31	1,92	12	7,1	2,08
	Contextualización histórica (0-8)	16	0,58	0,55	12	0,40	0,66
	Explicación causal (0-6)	16	1,87	1,14	12	3,0	1,27
	Conceptos sustantivos y metaconceptos históricos (0-4)	16	2,31	1,30	12	2,41	0,99
Postest	Contextualización histórica (0-8)	16	2,68	1,27	12	1,33	1,40
	Explicación causal (0-6)	16	3,93	0,92	12	2,58	1,08
	Conceptos sustantivos y metaconceptos históricos (0-4)	16	2,91	0,87	12	2,68	1,16
	Recuerdo de ideas importantes	16	15,81	4,13	12	10,3	5,82
	Recuerdo de ideas-detalle	16	7,68	4,96	12	6,16	3,06

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Los resultados anteriores nos han permitido documentar diversos procesos de pensamiento histórico que los estudiantes de Secundaria verbalizan durante actividades de discusión entre iguales sobre un contenido del currículo de la materia de Geografía e Historia (el Imperialismo colonial).

En cuanto a la primera pregunta de investigación, que formulamos anteriormente, cabe

destacar, por su frecuencia, los enunciados que aluden al marco de referencia espaciotemporal de los eventos históricos, así como a sus causas. También es muy frecuente la verbalización de conceptos sustantivos del fenómeno histórico en cuestión.

Sin embargo, el análisis cualitativo de los enunciados verbales trasluce un bajo nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico. Por lo general, los estudiantes no se implican espontáneamente en reflexiones profundas, más allá de los hechos que se relatan y la identificación de sus causas: apenas tratan de discutir las evidencias históricas a las que aludían las fuentes primarias insertadas en las páginas de los libros de texto que se seleccionaron para el estudio; no suelen manifestar empatía con las tragedias humanas que se narran (como si las percibieran demasiado remotas o completamente ajenas), ni las comparan con las que también se sufren hoy en día; no discuten las diversas perspectivas históricas de los principales actores (que se reflejaban en los textos), ni las implicaciones éticas de los hechos.

De acuerdo con la taxonomía de niveles de progresión en el desarrollo del uso de la evidencia y de la percepción de la significatividad histórica que proponen Miguel-Revilla et al. (2020), cabría concluir que el diálogo entre el alumnado manifiesta solo un “desarrollo incipiente”. Aunque algunas parejas (sobre todo de la condición de trabajo con mapa conceptual) consiguieron identificar procesos relevantes del fenómeno histórico en cuestión, su vinculación con el presente es anecdótica y superficial, y apenas se habla de su variabilidad temporal y social. Los documentos relativos a fuentes primarias se comentan muy esporádicamente y leyendo frases literales, sin un propósito de indagación crítica. Aunque puntualmente se identifican perspectivas contrapuestas en los autores de esas fuentes, la discusión no indaga en el porqué de dichas contradicciones. Las explicaciones causales, por su parte, manifiestan un nivel de desarrollo algo mayor, de acuerdo con los criterios propuestos en la bibliografía (Carretero et al., 1997; Montanero y Lucero, 2011), especialmente en las parejas que elaboraron conjuntamente un mapa conceptual. Se verbalizan algunos razonamientos basados en las condiciones contextuales que influyeron en el Imperialismo colonial, así como en las motivaciones de ciertos personajes históricos, pero en las conversaciones los estudiantes apenas reflexionan sobre el porqué, ni sobre los procesos de continuidad y cambio.

El nivel dialógico de las interacciones verbales es también relativamente bajo, aunque, de acuerdo con la clasificación de Mercer (Mercer, 1995; Mercer et al., 2020), varía bastante de unas parejas a otras. Se aprecian algunos episodios de *conversación exploratoria*, sobre todo durante la coconstrucción de mapas conceptuales; pero, en general, predomina la *conversación acumulativa* (en la que las aportaciones de los interlocutores se van yuxtaponiendo sin revisarlas ni negociarlas), e incluso la *impositiva* (en la que uno de ellos decide, sin apenas justificación, lo que hay que escribir).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, hemos encontrado diferencias significativas en función del sistema de representación que los estudiantes debían construir colaborativamente durante la discusión. El alumnado que empleó la estrategia más extendida en la Educación Secundaria, redactar resúmenes, produjo más mensajes verbales. Sin embargo, como hemos mostrado en las transcripciones (véase, por ejemplo, F14 y F18), la mayoría de esos enunciados no reflejaban ningún componente de pensamiento histórico. Los escasos enunciados (apenas un tercio del total) que traslucían un razonamiento sobre el contenido histórico se centraron en la contextualización

espaciotemporal y narrativa de los eventos. En las transcripciones se observan sobre todo comentarios referidos a la ubicación física, la secuencia temporal de los acontecimientos o las figuras históricas más relevantes (F1). Esporádicamente aludieron a aspectos sociales, económicos o políticos, sin apenas inferir información, más allá de recitar información literal de los textos de referencia (F2). No se discutió ni se intentó explicar la influencia de estas condiciones contextuales en el pensamiento o el comportamiento de los pueblos colonizados.

Los alumnos que realizaron mapas conceptuales, en cambio, desarrollaron más explicaciones causales, y más complejas (F11, F12, F13), empleando numerosos conceptos sustantivos y, sobre todo, metaconceptos históricos (F17), y justificando con sus palabras dichas relaciones causales y motivacionales; de modo que, a diferencia de lo habitual en el alumnado de esta etapa educativa, la discusión sobre los mapas conceptuales generó un discurso menos narrativo y más multicausal (Montanero y Lucero, 2011). Frecuentemente, el alumnado recurrió a los textos de referencia para justificar sus razonamientos, cosa que apenas ocurrió en las parejas que elaboraron resúmenes, considerando no solo la motivación de los principales personajes, sino también las condiciones contextuales (F8, F13).

La compleción del mapa conceptual facilitó, en definitiva, que los estudiantes discutieran el contenido como un auténtico *problema histórico* que daba sentido a las motivaciones de los personajes, a las condiciones, consecuencias que se mencionaban (Ruiz y Henríquez, 2022). Además, dicha discusión resultó, en general, más exploratoria y dialógica que en las parejas que redactaron resúmenes (las cuales mostraron, por el contrario, más episodios de conversación acumulativa e impositiva).

En línea con estudios previos en otras áreas de conocimiento, estos resultados apoyan, por tanto, la conclusión de que la colaboración entre iguales, y el diálogo productivo en particular, está fuertemente influido por el tipo de sistema de representación que vehicula dicha colaboración durante las tareas de aprendizaje (Weinberger et al., 2011).

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, los resultados, relativamente bajos, de la prueba semiobjetiva en la mayoría de las habilidades de pensamiento histórico (Tabla 4), pone también de manifiesto la dificultad que los estudiantes de este nivel educativo encuentran para, más allá de recordar conceptos e ideas sobre los contenidos estudiados, ser capaz de razonar históricamente sobre dichos contenidos en tareas sin ayuda.

En consonancia con los antecedentes que revisábamos en el marco teórico (Nair y Narayanasamy, 2017; Stoel, 2017), los mejores resultados registrados en el postest por el alumnado que elaboró mapas conceptuales refuerzan la idea de que esta tarea potenció un aprendizaje de más calidad sobre el fenómeno histórico del Imperialismo que la redacción colaborativa de un resumen. Llama la atención sobre todo el hecho de que los registros de recuerdo demorado fueran mejores en la condición de mapas conceptuales colaborativos, dado que la tarea de recuerdo libre podía considerarse isomórfica con la elaboración de un resumen. En todo caso, las evidencias de las ventajas del mapa conceptual concuerdan con algunos estudios previos del mismo nivel educativo (pero con contenidos de ciencias) que compararon el efecto de la elaboración colaborativa en resúmenes y mapas conceptuales (Haugwitz et al., 2010).

6. Reflexiones finales

En síntesis, los resultados de este estudio ponen de manifiesto las dificultades para conseguir que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria desarrolle habilidades avanzadas de interpensamiento histórico en las actividades de aprendizaje cooperativo.

No obstante, la compleción colaborativa de mapas conceptuales ha demostrado ser un recurso didáctico potencialmente más útil que la clásica redacción de resúmenes para estimular ciertos componentes de interpensamiento, al menos en lo que se refiere al razonamiento causal.

Una posible explicación para esta conclusión tiene que ver con la dificultad y especificidad de cada tarea. Por un lado, en cuanto a su dificultad, completar un mapa conceptual semivacío parece una demanda menos exigente que redactar un resumen a partir de un texto relativamente largo, en el que se deben considerar varias ideas simultáneamente. Las tareas más complejas generan una carga cognitiva intrínseca en la memoria de trabajo, que puede ser excesiva para estudiantes con todavía poca experiencia y madurez (Kirschner et al., 2006). Por el contrario, el mapa conceptual mutilado parece haber proporcionado un *andamiaje* que liberara más recursos cognitivos, los cuales se habrían invertido en el razonamiento sobre las relaciones entre las ideas.

Por otro lado, en cuanto a la especificidad de la tarea, el mapa conceptual incompleto explicitó las principales relaciones causales que el texto de referencia atribuía al Imperialismo colonial. De hecho, buena parte de las ideas que los alumnos tenían que aportar para completar el mapa se referían a una intención, un acontecimiento o un contexto (social, económico, político, cultural), que se interpretaba como causa o consecuencia de otros acontecimientos relacionados con el fenómeno histórico. Como mostraron claramente las transcripciones de las actividades de elaboración colaborativa de los mapas, esto desencadenó algunas *explicaciones* relativamente avanzadas, en las que los alumnos intentaron justificar estas relaciones causales y motivacionales. En la tarea de resumen los estudiantes se limitaron, en cambio, a exteriorizar ideas y conocimientos sobre el contenido histórico, que facilitaron únicamente su contextualización espaciotemporal y sociopolítica.

Cabe destacar, además, un claro paralelismo entre las características de la interacción verbal (Tabla 2) y los resultados de las pruebas de razonamiento histórico (Tabla 3). La tarea que generó un mayor porcentaje de diálogos de interpensamiento histórico (centradas sobre todo en la explicación causal del contenido) dio lugar también a mejores puntuaciones en el postest de la prueba semiobjetiva. Este dato es coherente con una sólida línea de investigación, de corte socioconstructivista, que demuestra que la calidad dialógica de las actividades de aprendizaje entre iguales tiene una influencia en el aprendizaje en diversas áreas del saber (véase una revisión en Rojas-Drummond et al., 2020; Mercer et al., 2020).

Los resultados de este estudio tienen, por otra parte, algunas implicaciones educativas en cuanto a las estrategias para promover habilidades de pensamiento histórico en el alumnado del último curso de la educación obligatoria. Con un entrenamiento previo y con la ayuda entre iguales los estudiantes pueden compensar la sobrecarga cognitiva que genera representar y relacionar en un mapa conceptual un contenido histórico relativamente denso, de manera que puedan implicarse en diálogos productivos que les

ayuden a razonar sobre ellos. En cambio, sin ayuda docente la escritura colaborativa de resúmenes tiende a desencadenar verbalizaciones poco dialógicas, basadas en la mera yuxtaposición de ideas, que difícilmente contribuirán a desarrollar competencias relacionadas con el pensamiento histórico.

En todo caso, el análisis cualitativo del discurso revela que ninguna de las dos tareas de aprendizaje colaborativo generó apenas enunciados verbales que traslucieran un suficiente nivel de desarrollo de algunos componentes muy relevantes del pensamiento histórico, tales como la empatía histórica, el análisis de perspectivas, la evaluación de evidencias o la conciencia histórica. Cabe suponer que este tipo de actividades de aprendizaje colaborativo, por sí solas, son insuficientes para promover conversaciones exploratorias centradas en el interpensamiento histórico. Parece necesaria la intervención del profesorado en los diálogos de los estudiantes; ya sea provocando y apoyando directamente las reflexiones en las que el alumnado tiene más dificultades de implicarse cuando construye en pequeño grupo un mapa conceptual; o bien, combinando este tipo de actividades con otros episodios de discusión, supervisados e intercalados en las propias exposiciones del docente.

Estas conclusiones deben, sin embargo, considerarse con cautela, debido a las limitaciones del presente estudio. La muestra de alumnado, relativamente reducida, reduce la potencia estadística de los análisis cuantitativos, en especial las diferencias en cuanto a los resultados de aprendizaje del contenido histórico. Además, no podemos saber si dichos resultados están influidos por el tipo de sistema de representación o por la calidad de la discusión que observamos. En futuros trabajos sería necesario, por tanto, analizar hasta qué punto los mejores resultados, registrados por las parejas que trabajaron con mapas conceptuales, están relacionados con la elaboración individual del recurso gráfico (en comparación con la redacción de un resumen), o con los razonamientos que se desencadenaron posteriormente durante la discusión y la colaboración entre iguales.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Programa estatal para desarrollar, atraer y retener talento. Ministerio de Universidades, Ayudas de Formación de Profesorado Universitario (FPU20/06867).

Contribución específica de los autores

Los autores han participado de forma simultánea en la conceptualización teórica, el diseño y desarrollo de la metodología, la recopilación, gestión y análisis de datos, la discusión de los resultados, la redacción del manuscrito y la revisión del texto final.

Bibliografía

- Ammert, N. y Sharp, H. (2016). Working with the Cold War. Types of knowledge in Swedish and Australian history textbook activities. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 8, 2, 58-82. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080204>
- Bernal Valde□s, L. y Pérez Piñon, F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la->

- Bouton, E. y Asterhan, C. S. C. (2023). In Pursuit of a More Unified Method to Measuring Classroom Dialogue: The Dialogue Elements to Compound Constructs Approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 40, 100717. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100717>
- Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4)
- Campillo-Ferrer, J. M., Miralles, P. y Sánchez-Ibáñez, R (2023). Linking past, present and future: the development of historical thinking and historical competencies across different levels of education. *Frontiers in Education*, 8, 1338308. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1338308>
- Carretero, M., López-Manjón, A. y Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–254.
- Carretero, M., Rodríguez-Moneo, M., Cantabrana, M. y Parellada, C. (2022). *History education in the Digital Age*. Springer.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Chang, K., Sung y. y Chen, I. (2002). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. *Journal of Experimental Education*, 71, 5-23. <https://doi.org/10.1080/00220970209602054>
- Chaparro Sáinz, Á., Felices, M. 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>
- De Sixte, R., Lucero, M., Rosales, J. y Konitopoulou, V. (2023). Fostering historical learning in elementary education through whole class shared reading activities. *Culture and Education*, 35(2), 501-533.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duarte Piña, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 137-161. <https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- Estrada, M. M., Monte-Sano, C., Jennings, A. y Kabat, J. (2023). Integrar el diálogo a lo largo de la indagación. *Clio y Asociados. La historia enseñada*, 34, 1-16.
- Farrokhnia, M., Pijera-Díaz, H. J., Noroozi, O. y Hatami, J. (2019). Computer-supported collaborative concept mapping: The effects of different instructional designs on conceptual understanding and knowledge co-construction. *Computers y Education*, 142, 103640. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103640>
- Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Solé, G., Miralles, P. y Sánchez, R. (2020). Analysis of cognitive skills in history textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Guerrero Romera, C. (2024). Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en Secundaria. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 177-198. <https://doi.org/10.6018/pantarei/589011>
- Haugwitz, M., Nesbit, J. y Sandmann, A. (2010). Cognitive ability and the instructional efficacy of collaborative concept mapping, *Learning and Individual Differences*, 20(5), 536-543. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.004>
- Hennessy, S. et al. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. y Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Islim, O. F. (2018). Technology-supported collaborative concept maps in classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 19(2), 131-143. <https://doi.org/10.1177/1469787417723231>
- Kirschner, P., Sweller, J. y Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep41021>
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M.S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31-78). The National Academies Press.
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. Routledge.
- Lucero, M., Montanero, M. y van Boxtel, C. (2012). Semiempty collaborative concept mapping in history education: students' engagement in historical reasoning and coconstruction. *Instructional Science*, 52, 557-581. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09659-7>
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N., Wegerif, R. y Major, L. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.). *Understanding expository text*. (pp. 11-64). LEA.
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M. y Sánchez-Agustí, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 255-274.

<https://doi.org/10.6018/educatio.452901>

- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.
- Miralles, P., Sánchez Ibáñez, R. y Moreno, J. R. (2024). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*. Octaedro.
- Montanero, M. y Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history: How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39, <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9112-y>
- Montanero, M. y Lucero, M. (2012). Rhetorical structure and graphic organizers: effects on learning from a history text. *International Journal of Instruction*, 5(2), 21-40.
- Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 27-48.
- Monteagudo, J. (2024). Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas (pp. 38-50). En P. Miralles, Sánchez Ibáñez, R., J. R. Moreno (Eds.). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*. Octaedro.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Nair, S. M. y Narayanasamy, M. (2017). The effects of utilising the concept maps in teaching history. *International Journal of Instruction*, 10(3), 109-126. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1038a>
- Ofianto, A., Ningsih, T. Z. y Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 609-619. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.609>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research y Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Prangsmas, M.E., Van Boxtel, C. y Kanselaar, G. (2008). Developing a 'big picture': Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science*, 36(2), 117-136. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9026-5>
- Reyes-Parra, P. A., Navarro, C. P. y Santisteban, A. (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. <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández, J. y Márquez, A. M. (2020). Exploring the 'black box': what happens in a dialogic classroom? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 47-67. <https://doi.org/10.1007/BF03652043>

- Ruiz, M. A. y Henríquez, R. (2022). ¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos? Construcción de conexiones causales según entidad histórica y función causal. *Perfiles Educativos*, 44(116), 102-119. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60102>
- 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>
- Schroeder, N. L., Nesbit, J. C., Anguiano, C. J. y Adesope, O. O. (2018). Studying and Constructing ConceptMaps: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 431–455. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9403-9>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P., Gibson, L. y Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: The case of a One-Hour Test. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp.102-116). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Smets, W. (2024). Differentiated Instruction in History Education A Subject specific Analysis of Why and How. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 293-316. <https://doi.org/10.6018/pantarei.605211>
- Smith, M. D. (2017). New multiple-choice measure of historical thinking: An investigation of cognitive validity. *Journal Theory and Research in Social Education*, 46(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>
- Stoel, G. L., Van Drie, J.P. y Van Boxtel, C. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000143>
- Tan, E., De Weerd, J.G. y Stoyanov, S. (2021). Supporting interdisciplinary collaborative concept mapping with individual preparation phase. *Educational Technology Research and Development*, 69, 607–626. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09963-w>
- Tzeng, J. (2014). Mapping for depth and variety: using a “Six W’s” scaffold to facilitate concept mapping for different history concepts with different degrees of freedom, *Educational Studies*, 40(3), 253-276. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.889595>
- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. En S. Metzger y L. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- Van Boxtel, C., Van der Linden, J., Roelofs, E. y Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory into Practice*, 41, 40–46. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_7
- 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://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Van Drie, J., Van Boxtel, C., Jaspers, J. y Kanselaar, G. (2005). Effects of representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behavior*, 21, 575–602. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.024>
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.
- VanSledright, B.A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do you Teach It? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Weinberger, A., Bodemer, D., Kapur, M., Rummel, N. y Balacheff, N. (2011). MUPEMURE – Multiple perspectives on multiple representations. En White paper for the workshop Alpine Rendez-Vous, La Clusaz, France.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

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, recensiones 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.



