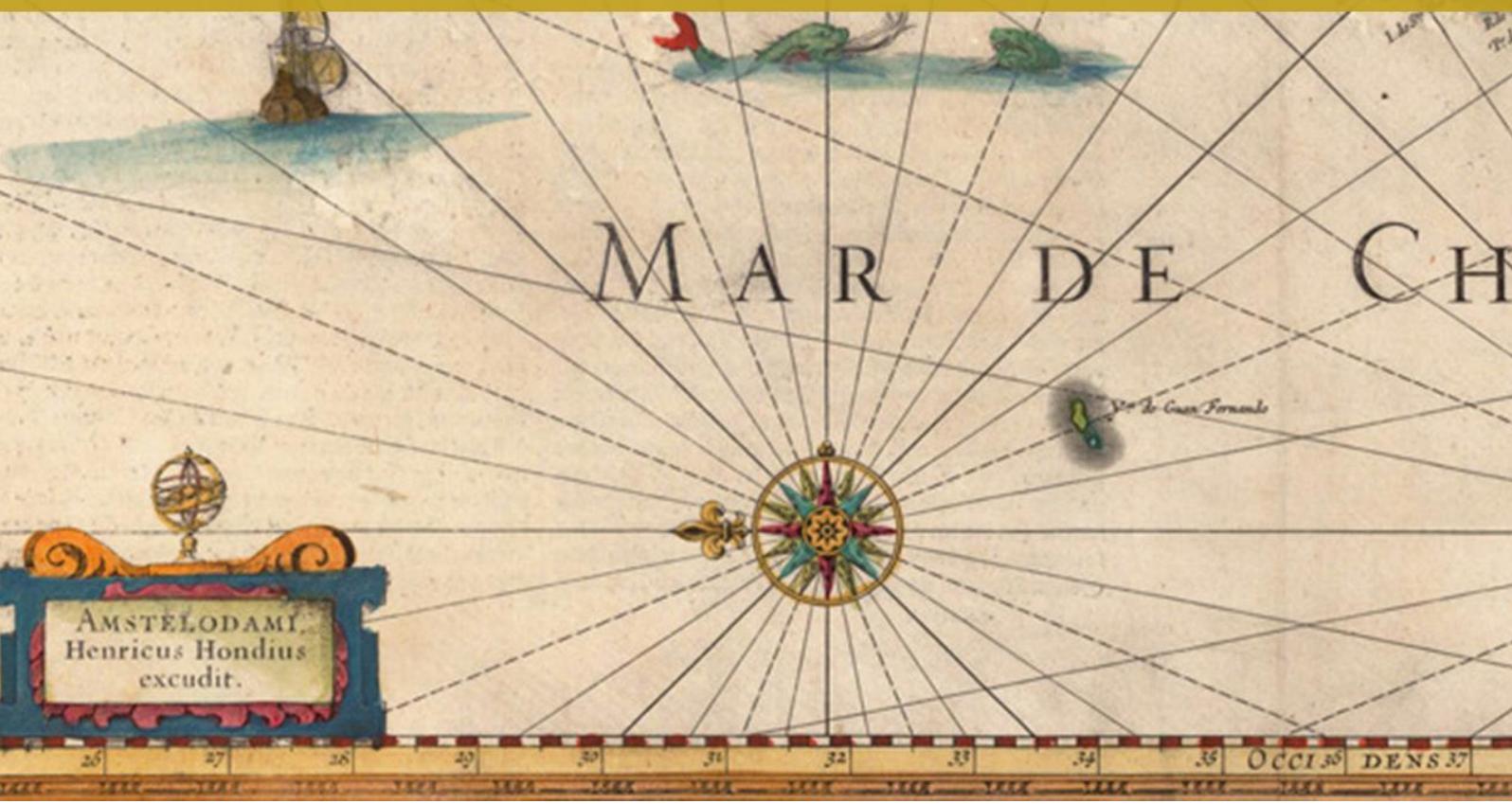




# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2023





# Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

## 2023

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es)

**Edita:**

**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](mailto:cepoat@um.es)

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

**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](mailto:editum@um.es)

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

Edición 2023

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

**cepoAt**



En portada: Henricus Hondius, Chili (1635).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:  
Consejo Editorial de Panta Rei.



# 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]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

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]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

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

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

Sánchez Mondéjar, Celso

Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

## Responsables de traducción y corrección lingüística

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

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

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

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



## Artículos

- El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder* 7  
Laura Lucas Palacios y Marian López Fernández Cao
- La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile* 27  
Belén Meneses Varas, Catalina Benavides Pizarro y Jorge Araya Bustamante
- La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación* 53  
Elizabeth Montanares Vargas, Carlos Muñoz Labraña y María Sánchez Agustí
- Mapas históricos y enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile* 75  
Daniel Llancavil Llancavil, Elizabeth Montanares Vargas y Matías González Marilicán
- Más allá de Yamato: En la periferia del poder. Consideraciones para el estudio de la antigüedad japonesa* 97  
Irene M. Muñoz Fernández
- El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena* 119  
David Aceituno Silva y Damaris Collao Donoso
- Controversias dialógicas y teatro documental en la enseñanza de conflictos históricos recientes* 141  
María Cantabrana, Mario Carretero y Alicia Barrerio
- Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil* 161  
Álvaro Rosales, Javier Rosales, María García-Serrano y J. Ricardo García
- La cadena operativa de los talleres funerarios en el Egipto romano: preparando la decoración de los sudarios* 183  
Jónatan Ortiz-García
- La esperanza truncada. Convergencia, fusión y ruptura entre la LCR y el MC* 203  
Ernesto Manuel Díaz Macías
- Descolonización y nacionalización del patrimonio arqueológico sirio entre 1946 y 1956. Un estudio de caso en torno al yacimiento de Ras Shamra* 225  
Juan Álvarez García

## Reseñas

- I. Grau Mira (2021), Cuaderno de arqueología del paisaje. Introducción al análisis espacial de las sociedades del pasado* 253  
Leticia Tobalina Pulido
- P. A. Marx (2022). Acropolis 625: the Endoios Athena. The statue, its findspot and Pausanias* 257  
Pelayo Huerta Segovia



# Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil

## Comprehension of Historical Primary Sources in High School. A Study on the Reading of Multiple Contradictory Texts of the Civil War

Álvaro Rosales García  
Universidad de Salamanca

rosales11@usal.es

 0009-0001-7354-9964

Javier Rosales Pardo  
Universidad de Salamanca

rosales@usal.es

 0000-0001-5230-1540

María García-Serrano  
Universidad de Salamanca

mariagar@usal.es

 0000-0003-3525-6770

J. Ricardo García Pérez  
Universidad de Salamanca

jrgarcia@usal.es

 0000-0003-1421-4571

Recibido: 28/03/2023

Aceptado: 27/09/2023

### Resumen

La comprensión intertextual es la capacidad para integrar información de varios textos y fuentes de información. Esta capacidad resulta clave en el desarrollo del razonamiento, aunque es compleja para nuestros alumnos. Este estudio evalúa el impacto de proporcionar en 1º de bachillerato ayudas a la comprensión intertextual o textual cuando deben comprender un fenómeno histórico con múltiples perspectivas. Leyeron 5 textos con posturas enfrentadas de la Guerra Civil y, posteriormente, redactaron un ensayo, realizaron una tarea de comprensión y una de recuerdo de fuentes. Los alumnos que recibieron las ayudas intertextuales escribieron un ensayo más integrado que los que recibieron las ayudas a la comprensión textual. No hubo diferencias en la comprensión individual de cada texto ni en el recuerdo de las fuentes. Estos resultados indican la necesidad de ayudar a establecer conexiones entre los documentos para que los alumnos integren la información histórica contradictoria en un relato interpretativo coherente.

### Palabras clave

Educación Secundaria, Enseñanza de la Historia, Pensamiento Crítico, Fuentes Primarias, Intertextualidad.

### Abstract

Intertextual comprehension is the ability to integrate information from several texts and sources of information. This competence is key in the development of reasoning, although it is challenging for our students. This study evaluates the impact of providing intertextual or textual comprehension aids in the first year of high school (seventeen-year-old students) when they must understand a historical phenomenon with multiple perspectives. They read 5 texts with conflicting perspectives on the Civil War and, afterwards, they wrote an essay, completed a comprehension test and a recall task of sources. Students who received the intertextual aids wrote a more integrated essay than those who received the textual comprehension aids. There were no differences in individual text comprehension or source recall. These results indicate the necessity of helping to make connections between documents for the students to integrate contradictory historical information into a coherent interpretative account.

### Keywords

Secondary Education, History Education, Critical Thinking, Primary Sources, Intertextuality.

**Para citar este artículo:** Rosales, Á., Rosales, J.; García, M<sup>a</sup>. y J. Ricardo, García (2023). Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.561961



## 1. Introducción

La enseñanza de la historia ha enfatizado de forma unánime la relevancia de enseñar a los alumnos a razonar con los datos sobre el pasado para poder construir una visión de nuestra historia coherente, crítica y reflexiva (van Driel y van Boxtel, 2008). Por ejemplo, la habilidad para argumentar y razonar de forma crítica y reflexiva es un objetivo prioritario para que nuestros alumnos participen de forma eficaz en la sociedad actual. En este sentido, el alumno tiene que ser capaz de comprender, interpretar y valorar los textos al completar la enseñanza básica. Pero no solo eso, también tiene que ser competente a la hora de localizar, seleccionar y contrastar la información procedente de diferentes fuentes con el objeto de evaluar su fiabilidad y evitar el riesgo de manipulación y desinformación (LOMLOE, 2022).

A pesar de la dificultad que entraña la lectura de fuentes históricas primarias diversas, enfrentarse a ellas resulta de una enorme importancia para comprender cómo se ha interpretado el pasado y cómo las diferentes interpretaciones se han desarrollado a lo largo del tiempo (van Driel et al, 2022). Además, leer este tipo de documentos permite a los estudiantes desarrollar una interpretación personal y una comprensión profunda de la historia, ya que se les obliga a reconocer y comprender diferentes perspectivas explicativas (Schleppegrell y de Oliveira, 2006). Esto no ha pasado desapercibido a la investigación en didáctica de la historia, que ha mostrado su interés por el estudio de la lectura de fuentes primarias (De la Paz, 2005; Reisman, 2012; Prieto et al., 2013).

Las clases de historia representan una oportunidad para adquirir el tipo de habilidades que requiere la lectura de fuentes con perspectivas diferentes (localizar, seleccionar y contrastar la información de cada fuente), ya que en ellas los alumnos se enfrentan a un buen número de textos. Leyendo textos aprenden historia y, al mismo tiempo, aprenden a razonar con los contenidos propios de la historia. El uso de los textos alcanza un momento clave durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En estos niveles educativos es cuando los estudiantes comienzan a hacer uso de textos en los que deben enfrentarse a información que, en muchas ocasiones, es contradictoria o presenta diferentes perspectivas de un mismo acontecimiento. Afrontar este tipo de situaciones de lectura (la lectura de varios textos para resolver una tarea o pregunta) resulta una tarea compleja y con diferencias importantes con respecto a la lectura de un texto individual (Rouet, 2006). Así, por ejemplo, cuando leemos textos múltiples nos enfrentamos a textos con identidades propias en los que se representan diferentes situaciones.

Uno de los problemas que suelen tener los lectores que se enfrentan a este tipo de situaciones de lectura es que su comprensión, en muchas ocasiones, queda reducida a la de cada uno de los textos de forma individual, sin conexión alguna entre ellos; pese a que las conexiones que se establecen entre los distintos textos, que ha sido denominada comprensión intertextual, resulta clave a la hora de tener éxito frente a textos múltiples (Chinn et al. 2014). Por todo ello, crear una representación compleja de la información contenida en los textos pasa por identificar cada una de las posiciones defendidas en ellos, así como ser capaz de diferenciar entre unas posturas y otras. En consecuencia, uno de los objetivos de buena parte de la literatura centrada en la comprensión de textos múltiples ha sido averiguar cómo se puede facilitar la comprensión intertextual (Barzilai et al., 2018).

Conectando con esta línea de trabajo, nuestro estudio evalúa el impacto de un grupo de ayudas dirigidas a la comprensión intertextual en alumnos de primero de bachillerato. Concretamente, deseábamos ver si estas ayudas facilitaban la comprensión intertextual de fuentes primarias sobre la Guerra Civil Española que recogían explicaciones contradictorias de las motivaciones del conflicto armado.

## 2. Marco Teórico

A pesar del tiempo que dedican a la lectura, a veces, los estudiantes tienen dificultades para atribuir un sentido histórico a la información que leen o escuchan a sus profesores (Carretero et al., 1994; Lee et al., 1997; Voss et al., 1994). Por ejemplo, una de las dificultades que ha recibido mayor atención por parte de la investigación educativa ha sido la comprensión de las relaciones causales (Achugar y Schleppegrell, 2005). En este caso, sabemos que hay veces que los alumnos entienden las causas de un determinado acontecimiento de forma desconectada y muestran preferencias por los factores más personales para explicarlo. Del mismo modo, cuando se les pregunta sobre un determinado evento histórico, presentan la información en forma de listados sin establecer ningún tipo de vínculo entre unas ideas y otras. Y, cuando lo hacen, tienden a modelar las causas de un determinado acontecimiento histórico como si funcionaran de forma lineal, mecánica y acumulativa (sin interacciones entre ellas), además de considerar el pasado como algo inevitable. O lo que es lo mismo, hablan sobre causas sin exhibir una comprensión de cuáles podrían ser las consecuencias específicas de acciones, eventos y estados de cosas particulares (Chapman y Woodcock, 2006).

### 2.1. ¿Qué hacemos cuando leemos documentos históricos múltiples complejos?

Se ha señalado que una de las razones de las dificultades de los alumnos para reflexionar históricamente radica en la propia complejidad que subyace a la comprensión de los textos expositivos, que requieren, además de comprenderlos, aprender de ellos, para lo que, en muchas ocasiones, es necesario desplegar una serie de estrategias, como por ejemplo, leer con un objetivo concreto (McCrudden et al., 2010; McCrudden y Schraw, 2007) o seleccionar y organizar la información importante (Meyer, 1985; van Dijk y Kintsch, 1983). Además, cuando leemos sobre un acontecimiento histórico, la información se nos presenta abierta a diferentes interpretaciones no siempre coherentes y, habitualmente, a partir de diferentes fuentes de información. No es por tanto extraño que los estudiantes de Educación Secundaria tengan dificultades, ya que la tarea les exige poner en marcha un buen número de exigentes procesos lectores (Rouet, 2006). Pensemos en un alumno leyendo varios textos, de diferente procedencia y no siempre coherentes, en los que se presentan los motivos que ocasionaron la Guerra Civil en España. Pensemos que, además, el profesor le pide que, al acabar la lectura, elabore un ensayo en el que explique las diferentes versiones sobre el conflicto. La literatura especializada ha descrito con una cierta precisión qué procesos debería poner en marcha nuestro alumno al leer los documentos para realizar con éxito la tarea (Rouet y Britt, 2011). Sabemos que, en primer lugar, deberá entender el objetivo final para el que está leyendo los documentos (en este caso, sintetizar y contraponer las visiones existentes) y el producto que se le pide (debe saber que elaborar un ensayo no es lo mismo que, por ejemplo, redactar un alegato). Además, tendrá que valorar la postura y credibilidad de cada uno de los textos en función de ciertas características de estos. En tercer lugar, tendrá que procesar la información contenida en cada texto y

seleccionar la información que resulte relevante para cumplir con el objetivo de la tarea. Pero no sólo eso, también habrá de ser capaz de integrar la información presentada en cada uno de los textos individuales: es decir, deberá realizar un esfuerzo para dar cuenta de las diferencias y semejanzas entre las ideas relevantes defendidas en cada texto. Por último, elaborará el ensayo y tendrá que valorar si el resultado final cumple con el objetivo inicial. Por si todo lo anterior fuera poco, al tiempo que lleva a cabo todos esos procesos, nuestro alumno necesitará activar todos sus conocimientos previos sobre la Guerra Civil, así como poner en marcha todas sus habilidades lectoras (Rouet y Britt, 2011).

En definitiva, además de las competencias que los alumnos necesitan cuando leen textos simples, al enfrentarse a varios documentos -si, para complicar aún más las cosas, son contradictorios- han de añadir habilidades lectoras más específicas y complejas que implican valorar la información a partir de las fuentes de las que proviene, seleccionar la información relevante e integrarla en una única representación coherente. Esta habilidad para relacionar y conectar la información presentada a partir de textos múltiples ha sido denominada comprensión intertextual y se ha mostrado esencial para tener éxito en este tipo de situaciones de lectura (Chinn et al. 2014).

En la actualidad, contamos también con un buen número de estudios en los que se describen con precisión las habilidades específicas que subyacen a los procesos antes mencionados y que emplean los lectores cuando se enfrentan a documentos múltiples y de contenido histórico (Afflerbach et al., 2013; Britt y Aglinskias, 2002; Rouet et al., 1996). Por ejemplo, Afflerbach et al., (2013) han recalcado la importancia que adquiere en la lectura de documentos históricos la supervisión activa de los problemas o dificultades que planteen las ideas contenidas en los diferentes textos. Esto implica localizar incoherencias e inconsistencias e ir corrigiendo y buscando alternativas en el resto de los textos. Además, es preciso valorar de una forma crítica y reflexiva la información contenida en cada texto. Para ello, los lectores deben identificar con precisión las intenciones de los autores y, por tanto, prestar atención a la fuente de la que proviene la información con el fin de otorgarle una mayor o menor credibilidad. En este mismo sentido, y para valorar de una forma crítica y reflexiva la información proporcionada a través de distintos textos, Britt y Aglinskias (2002) han señalado la importancia que adquiere al leer este tipo de documentos la sensibilidad del lector a elementos clave proporcionados por las fuentes como son el autor que escribe el texto, la motivación que le lleva a escribir, su ocupación o su capacidad para hablar de un tema determinado en función de sus conocimientos. No obstante, Rouet et al., (1996) mostraron, en un estudio clásico, que únicamente un 24% de los participantes que se enfrentaron a fuentes primarias tuvieron en cuenta aspectos relativos a las fuentes de los documentos, aunque hay autores que han identificado en lectores de diferentes niveles educativos una comprensión básica sobre la existencia de diferentes perspectivas en historia (Cercadillo et al., 2017).

La investigación ha mostrado que se puede mejorar el razonamiento histórico de los alumnos enseñándoles a enfrentarse a fuentes primarias diversas. Por ejemplo, se ha trabajado la enseñanza explícita de estrategias específicas de dominio para ayudar a los estudiantes a contextualizar la información de los textos o para dirigir la atención hacia las evidencias históricas incluidas en ellos (Monte-Sano, 2010; De La Paz et al., 2022; van Driel et al., 2022). De forma más específica, en un trabajo reciente, van Driel et al., (2022) han mostrado la importancia que tuvo entrenar a un grupo de estudiantes universitarios en estrategias de lectura y escritura

específicas de dominio para mejorar la calidad de sus escritos sobre un determinado acontecimiento histórico.

En resumen, aprender de los textos históricos requiere, además de procesos y habilidades de comprensión genéricas, el desarrollo de procesos y habilidades específicas para la comprensión de textos múltiples y, por tanto, también para la historia. En este sentido, enfrentarse a documentos históricos no resulta una tarea sencilla ya que las habilidades que se requieren son complejas y, por tanto, sin una intervención específica resulta muy difícil que los alumnos sean capaces de desarrollarlas.

## **2.2. El papel de la integración textual en la comprensión de textos múltiples y su promoción educativa.**

Como se desprende de las habilidades subrayadas por Afflerbach et al., (2013) y Britt y Aglinskas (2002), la integración textual juega un papel fundamental en la comprensión de textos múltiples (por ejemplo, Brand-Gruwel et al. 2009; Leu et al. 2013; Rouet y Britt 2011). Específicamente, Barzilai et al., (2018) han descrito la integración textual como conectar, combinar u organizar información de diferentes textos para lograr diversos objetivos, como dar significado, resolver problemas o crear nuevos textos. Puesto que, en nuestro caso, cada uno de los documentos que leyeron los estudiantes pueden transmitir tanto el contenido como la fuente de información, asumimos que la integración textual de textos múltiples contradictorios implica conectar, combinar u organizar los contenidos de estos mismos, al mismo tiempo que se enlazan las fuentes de cada uno de ellos (Bråten et al. 2011; Britt et al. 2013).

Por ejemplo, en el presente trabajo, conocer a qué bando de la Guerra Civil corresponden los argumentos de cada texto puede ayudar a interpretar las contradicciones entre las afirmaciones de unos textos y otros. Es por eso por lo que las fuentes de las que proviene la información ayudan a interpretar, evaluar e integrar coherentemente los contenidos de los textos (Bråten et al. 2011; Britt et al. 2013).

Como hemos visto, articular todos los procesos específicos, entre los que se incluyen valorar la información de los textos a partir de las fuentes e integrarlas en una única representación coherente y hacerlo de un modo correcto no es una tarea sencilla, ya que la integración intertextual es un proceso complejo y muy exigente para los alumnos (Rouet, 2006) dado que las relaciones entre los textos son diversas. Barzilai et al. (2018) comentan que los alumnos pueden tener dificultades a la hora de identificar los puntos en común de los textos o para inferir categorías intertextuales (“este texto matiza/amplía/contradice... a este otro”). La falta de integración de las distintas fuentes de información puede dar lugar a conclusiones sesgadas o poco fiables, donde no se consideren de forma adecuada los distintos puntos de vista (Bråten et al., 2011). Por este motivo, la investigación educativa se ha interesado en conseguir que los estudiantes incorporen este modo de proceder cuando leen textos múltiples y, especialmente, cuando estos son contradictorios. Barzilai et al. (2018) examinaron en su estudio las disciplinas en las que se ha intentado promover la integración textual, los tipos de textos y tareas empleados, los temas abordados en los textos, las prácticas de enseñanza utilizadas, las medidas de integración y los resultados obtenidos. El tipo de prácticas educativas que se incluyeron en esta revisión comprendían los debates con textos múltiples, la enseñanza explícita de la integración, el modelado para facilitar la integración, los usos de organizadores gráficos junto con resúmenes

y las anotaciones en los documentos. Los resultados del estudio mostraron que la integración textual se puede enseñar con éxito (los tamaños del efecto de las intervenciones eran medianos o grandes). A modo de resumen, el trabajo concluía con tres ayudas específicas que, de forma sistemática, ayudaban a los estudiantes a integrar la información textual. La primera de ellas consistía en el empleo de ayudas o mediaciones cognitivas o metacognitivas específicas para guiar los procesos de integración (De La Paz, 2005; González-Lamas et al., 2016). Estas indicaciones, por ejemplo, dirigían la atención de los estudiantes a las similitudes y diferencias en los textos, lo que les permitía organizar su información. Estas ayudas, proporcionadas de forma oral o escrita, pueden impulsar a los lectores a formar conexiones entre textos mientras leen y a planificar procesos de selección y organización de la información contenida en los mismos. La segunda ayuda útil para la integración textual consistía en involucrar a los estudiantes en la realización de resúmenes y anotaciones sobre la información de los textos individuales, haciendo así más fácil su integración. Los autores encontraron evidencias de estas prácticas en los trabajos de Britt y Sommer (2004), Hagen et al. (2014) y Kobayashi (2009). Para estos autores, los resúmenes y las anotaciones pueden ayudar a los estudiantes a identificar y seleccionar ideas importantes y relevantes de los textos. Por último, una tercera práctica que permitió de una manera destacada a los estudiantes integrar la información textual fue el uso de organizadores gráficos. Por ejemplo, Darowski et al. (2016) identificaron como organizadores gráficos, tablas, mapas y notas adhesivas, que permiten clasificar y conectar la información de los textos. Según estos autores, uno de los desafíos de manejar varios textos es que la información se distribuye en diferentes páginas. Cuando se usan recursos que permiten agrupar la información de varios textos y tener una visión conjunta de todos ellos se ayuda a los lectores a seleccionarla con criterio, así como a crear conexiones intertextuales. En este caso, las evidencias sugieren que los organizadores gráficos pueden beneficiar la integración (Barzilai y Ka'adan 2017; Hilbert y Renkl 2008).

En cualquier caso, es necesario una mayor investigación que nos permita examinar el modo en que cualquier tipo de ayuda contribuye a promover la integración de la información de textos múltiples contradictorios en ámbitos distintos y con materiales diversos. En este sentido, son pocos los trabajos que han utilizado fuentes históricas primarias y contradictorias para valorar el impacto de este tipo de ayudas sobre la comprensión intertextual. A pesar de que contamos con propuestas de intervención que han explicitado la relevancia de enseñar a los estudiantes a enfrentarse con fuentes primarias (De la Paz, 2005; Reisman, 2012) y del impacto de entrenar a los estudiantes en habilidades específicas de dominio (Monte-Sano, 2010; De La Paz et al., 2022; van Driel et al., 2022) no es menos cierto que el estudio de la lectura de fuentes primarias y contradictorias ha sido mucho más escaso (Cercadillo et al., 2017; van Driel et al., 2022).

### 3. Metodología

En el estudio que ahora presentamos han participado un total de 61 alumnos que leyeron cinco documentos sobre la Guerra Civil Española. En uno de ellos se describe el conflicto sin tomar partido de forma explícita por ningún bando, en dos de ellos se explican las motivaciones de la guerra desde el punto de vista del bando sublevado y en los dos restantes desde el punto de vista del bando republicano. Un grupo de alumnos leyó los textos con tres ayudas explícitas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual (la meta de cada uno de ellos, un fragmento sobre las ideas del texto mencionando la fuente de la que procede la información, y un esquema organizativo comparativo entre los bandos), frente a otro grupo que leyó los textos con tres

ayudas dirigidas a facilitar su comprensión textual (una instrucción sobre el modo de abordar la lectura, un resumen y un esquema sobre las razones del conflicto sin comparación entre los bandos). Por otro parte, en ambos grupos se evaluaron sus conocimientos previos sobre la Guerra Civil Española.

### 3.1. Objetivos

El primer objetivo del estudio fue valorar el impacto de la inclusión de las tres ayudas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual de los estudiantes después de leer los cinco textos sobre la Guerra Civil Española. Para ello, la mitad de los alumnos leyeron los textos con ayudas a la comprensión intertextual, mientras que el resto leyeron los mismos textos, pero, esta vez, con ayudas a la comprensión textual. Nuestra hipótesis fue que los estudiantes que leyeron los textos con ayudas intertextuales tendrían un mejor rendimiento en un ensayo posterior a la lectura en el que tenían que explicar las motivaciones de la Guerra. En concreto, esperábamos que los primeros incluyesen en su ensayo la comparación entre ambas visiones, redactando un ensayo equilibrado donde no aparecieran explicadas más motivaciones de un bando que de otro, frente a los segundos que, simplemente, incluirían las motivaciones sin establecer comparación alguna entre las dos visiones y no presentarían de un modo equilibrado argumentos de los dos bandos (Barzilai et al., 2018).

El segundo objetivo fue valorar el impacto de ambos tipos de ayuda sobre la comprensión de cada uno de los textos individuales. Para ello, los participantes, tras realizar la lectura, tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba la comprensión de cada texto. Nuestra hipótesis con respecto a este objetivo fue que no existirían diferencias en el número de respuestas acertadas entre los alumnos que recibieron ayudas dirigidas a la comprensión intertextual y los que recibieron ayudas a la comprensión textual. Siguiendo los trabajos de Bråten et al. (2011) y Britt et al. (2013), las ayudas intertextuales no deberían tener un impacto superior al de las ayudas textuales sobre la comprensión de la información contenida en cada uno de los textos individuales, puesto que las ayudas textuales incorporadas han mostrado su eficacia en tareas de lectura con un único texto (Allington y McGill-Franzen, 2017).

El tercer objetivo fue valorar el impacto de ambos tipos de ayudas sobre el número de fuentes recordadas por los alumnos. Para ello, los participantes, después de leer los cinco textos, tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba el número de fuentes literales que identificaban. En este caso, nuestra hipótesis fue que existirían diferencias entre el número de fuentes identificadas en la prueba de evaluación entre ambos grupos. En concreto, teniendo en cuenta los trabajos de Bråten et al. (2011), las ayudas dirigidas a la comprensión intertextual deberían tener un impacto sobre el recuerdo de las fuentes específicas que defendía cada una de las visiones.

### 3.2. Participantes

El estudio fue llevado a cabo con una muestra de 61 alumnos (17-18 años) de 1º de Bachillerato de un centro público de Enseñanza Secundaria. Todos ellos cursaban la asignatura de Historia Contemporánea, una optativa del área de Humanidades y Ciencias Sociales dentro del currículo de Castilla y León. La selección estos alumnos respondió a que las habilidades para manejarse con textos múltiples están muy presentes a partir de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

(Alexander, 2003; Alexander, 2006), aunque desde la Educación Primaria se trabaja en habilidades importantes para el posterior rendimiento en textos múltiples, como, por ejemplo, aprender a obtener información de distintas fuentes valorando su calidad (LOMLOE, 2022). Además, tal y como se refleja en el Currículo de Bachillerato, localizar, seleccionar y contrastar de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura es uno de los descriptores operativos dentro de la competencia en comunicación lingüística (CCL3) que se debe adquirir a lo largo de esa etapa educativa (Decreto 40/2022).

Todos los participantes en el estudio debían disponer de unos conocimientos previos similares sobre La Guerra Civil. Para comprobarlo, los alumnos completaron una prueba de evaluación en la que debían responder a 9 preguntas sobre el conflicto. Los estudiantes lograron un rendimiento medio de 4.94 aciertos con una desviación típica de 1.67, mostrando que sí tenían algún conocimiento previo sobre el tema. Los participantes fueron asignados a uno de los dos grupos de forma aleatoria.

### 3.3. Materiales

Una vez asignados los participantes a los grupos, tuvieron que leer los cinco textos. El primer grupo leyó los cinco textos sobre la Guerra Civil en los que se habían incluido los tres tipos de ayudas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual. El segundo grupo se enfrentó a los mismos cinco textos, pero con las ayudas dirigidas a la comprensión textual. A continuación, hacemos una descripción más detallada de los textos utilizados en el trabajo y de la forma de evaluar el impacto de las ayudas textuales en la comprensión de cada texto, la atención a las fuentes y la comprensión intertextual.

#### a. Textos seleccionados y textos modificados

1. Un texto en el que se presenta un fragmento del libro de texto Historia de España de 2º de Bachillerato de la Editorial Santillana. El fragmento contextualizaba el conflicto de una forma general y lo situaba como uno de los acontecimientos clave del Siglo XX, sin presentar las motivaciones de la guerra y sin tomar partido por ninguno de los bandos.
2. Un texto en el que se presenta un fragmento del “Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, Tetuán, 25 de julio de 1936”. Este hacía referencia a la llamada a las armas por parte de Francisco Franco, además de defender las motivaciones del bando sublevado.
3. Un texto en el que se presentaba un fragmento del libro “Causas de la Guerra de España” de Manuel Azaña. La lectura explicaba las motivaciones que llevaron al país a la Guerra Civil desde la visión del bando republicano.
4. Un texto en el que se presentaba un fragmento de la “Carta Colectiva del Episcopado Español sobre la Guerra, 1 de julio de 1937”. El texto mostraba la visión de la Iglesia sobre el conflicto, posicionándose con las tesis del bando sublevado.
5. Un texto en el que se presenta un fragmento de la novela “Por quién doblan las campanas” de Ernest Hemingway. En este fragmento se abordaba el conflicto desde la mirada del novelista americano, próximo a los presupuestos de la República.

Los textos fueron seleccionados teniendo en cuenta tres criterios. En primer lugar, todos abordaban la explicación de las motivaciones que ocasionaron la Guerra Civil en España. En segundo lugar, cada uno de los textos abordaba una visión diferenciada y opuesta sobre el origen del conflicto. Por último, salvo el primero de ellos (un texto expositivo escrito por un historiador y al que en ningún caso se incorporaron ayudas), los demás textos eran fuentes históricas primarias, escritas por personas o colectivos que vivieron el conflicto.

Los textos con ayudas para facilitar la comprensión intertextual incluyeron tres tipos diferentes de ayudas basadas en el trabajo de Barzilai et al. (2018):

1. La primera ayuda consistió en una breve introducción al texto en la que se especificaba la meta de la lectura y que servía para dirigir la atención del lector a las diferencias existentes entre las visiones del bando sublevado y el bando republicano. Por ejemplo, en el caso concreto del fragmento del “Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, Tetuán, 25 de julio de 1936” se añadió la siguiente ayuda específica:

*En este texto se nos habla de una de las razones fundamentales por las que se sublevó el bando nacional. Desde este bando se entendía que la nación estaba en una absoluta anarquía por lo que era necesario volver a establecer el orden perdido.*

2. La segunda ayuda consistió en un breve fragmento, incluido al final de cada texto, que recogía la idea fundamental del mismo. Por ejemplo, para el mismo texto anteriormente comentado, la segunda ayuda fue la siguiente:

*En resumen, el texto nos muestra una de las razones alegadas por el bando nacional para sublevarse frente al gobierno de la República. La anarquía imperante fue el detonante de la rebelión.*

3. Por último, la tercera ayuda intertextual para el texto consistió en un organizador gráfico que, a modo de esquema, recogía la idea fundamental del texto contraponiéndola con la del otro bando. Por ejemplo:

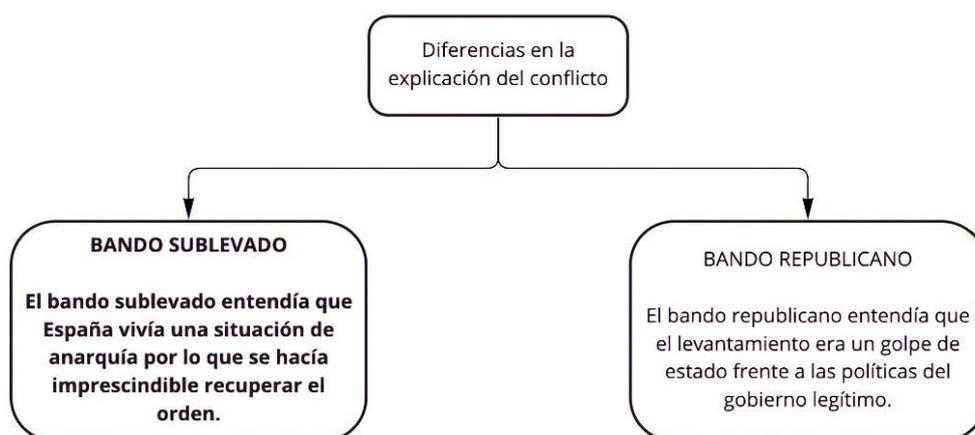


Figura 1. Ejemplo de ayuda de esquema para facilitar la comprensión intertextual. Fuente: elaboración propia.

Para que los textos con ayudas a la comprensión intertextual no incluyeran más información que los textos utilizados en el grupo que recibió ayudas a la comprensión textual, todas las lecturas empleadas en este segundo grupo incluyeron instrucciones genéricas sobre la meta de lectura, un resumen sobre la idea del texto y un esquema sobre las ideas presentadas. Estas ayudas, en ningún caso implicaron dirigir la atención de los participantes hacia la existencia de dos visiones diferenciadas sobre la Guerra Civil. A continuación, presentaremos los ejemplos opuestos a los presentados anteriormente.

1. En el caso concreto del fragmento del “Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, Tetuán, 25 de julio de 1936” se añadió la siguiente ayuda inespecífica:

*En este texto se nos muestra un fragmento en el que habla de las causas de la Guerra Civil. Lee atentamente el texto y trata de identificar cuáles son sus ideas más importantes.*

2. En este mismo texto, la segunda ayuda inespecífica fue:

*En resumen, el texto nos explica que la anarquía que se daba durante la República fue el detonante del conflicto.*

3. En tercer lugar, la última ayuda inespecífica para este texto fue:



Figura 2. Ejemplo de ayuda a la comprensión textual que consistía en un esquema sobre las ideas presentadas. Fuente: elaboración propia.

### **b. Pruebas de evaluación**

Para comprobar el impacto de las ayudas intertextuales y textuales se utilizaron tres pruebas:

1. Prueba para valorar la comprensión de cada uno de los textos.

La prueba consistió en un cuestionario de cuatro preguntas (una por cada texto en el que se defendía una postura sobre el conflicto) con cuatro alternativas de respuesta en las que se preguntaba sobre la información más importante de cada uno de los textos utilizados en el estudio. Por ejemplo:

*¿Cómo se describe en el Diario Oficial del Ministerio de la Guerra la situación en España en 1936?*

- a) *Situación anárquica*
- b) *Situación de paz, justicia e igualdad ante la ley*
- c) *Situación de aumento de empleo*
- d) *Todas son correctas*

Para puntuar esta prueba se consideró el número de aciertos totales de cada participante en el cuestionario.

## 2. Prueba para valorar la identificación de las fuentes de los textos.

La prueba consistió en un cuestionario de cuatro preguntas de respuesta múltiple. En esta tarea se presentaba a los alumnos un fragmento literal de un documento determinado y los alumnos tenían que escoger el texto al que pertenecía dicho fragmento entre cuatro posibles opciones. Por ejemplo:

*¿A qué texto corresponden los siguientes fragmentos?:*

*Huelgas revolucionarias de todo orden paralizan la vida de la Nación, arruinando y destruyendo sus fuentes de riqueza y creando una situación de hambre que lanzará a la desesperación a los hombres trabajadores.*

- a) *Diario Oficial del Ministerio de la Guerra*
- b) *Causas de la Guerra de España*
- c) *Carta colectiva del Episcopado Español sobre la Guerra*
- d) *Por quién doblan las campanas*

## 3. Prueba para valorar la comprensión intertextual

La prueba consistió en un ensayo en el que se solicitó a cada uno de los participantes que explicaran de forma libre cuáles eran las motivaciones que ocasionaron la Guerra Civil. El ensayo de cada participante fue puntuado como 1, 2 ó 3 teniendo en cuenta varios criterios:

- Si los ensayos recogían cualquiera de las ideas incluidas en el texto sin hacer explícita la existencia de dos visiones sobre el conflicto se les concedía un punto.

Por ejemplo:

*Las causas de la guerra fueron el malestar que había en España, las huelgas revolucionarias que afectan en España económicamente, las diferentes ideologías que tenía cada bando y su manera de ver la situación española. El patriotismo fue otra causa muy importante ya que todos los bandos buscaban lo mejor para su patria, aunque con visiones opuestas de lo que era bueno para España.*

- Si los ensayos recogían las diferentes ideas de los textos y mostraban la existencia de dos posturas diferenciadas, pero sin establecer conexiones entre estos textos se les concedía dos puntos.

Por ejemplo:

*Sucede por el enfrentamiento entre los sublevados, apoyados por la Iglesia, y los republicanos.*

*Los sublevados entendían que necesitaban orden en el país, y necesitaba a la Iglesia.*

*Los republicanos entendían que el gobierno debía imponer una anarquía. Lo cual los sublevados se negaban.*

*Enfrentamiento entre sublevados y comunismo, marxismo (anarquismo).*

*Los sublevados defendían su patria, querían un orden ya que lo que les estaba imponiendo los republicanos les era imposible de aceptar.*

*En cambio, los republicanos no querían tener nada que ver con la iglesia, no querían saber nada sobre los laicos.*

*Por eso y por las mismas razones que los sublevados la Iglesia estaba en contra de la República.*

- Si los ensayos incorporaban ideas de las dos visiones del conflicto dejando clara la postura de cada uno y contraponiéndolas, se les concedía tres puntos.

Por ejemplo:

*La Guerra se inició por los ideales tan diferentes y contrarios que se podían encontrar en la sociedad y en el gobierno español. Por una parte, se encontraba el bando sublevado, que tras el resultado de las elecciones de 1936 decidieron dar un golpe de estado. Estos opinaban que la República era un caos y por ello, España estaba viviendo una situación de anarquía. Estos, además, tenían el apoyo de la iglesia, ya que las políticas de la República querían un estado laico y la iglesia se oponía a cualquier tipo de marxismo, comunismo o materialismo, evidentemente, ellos creían en la espiritualidad. Por la otra parte, estaba el bando Republicano que luchaba contra el bando sublevado ya que opinaba que este era un gobierno ilegítimo y que si ganaba el bando sublevado la vida se volvería imposible para todos los que apoyaban a la República.*

Para valorar la fiabilidad de las calificaciones de los ensayos se realizó una valoración de las puntuaciones otorgadas por dos jueces sobre el 40% de la muestra obteniendo un Kappa de 1.

### 3.4. Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento del director del centro para realizar el estudio. Todos los procedimientos realizados en el estudio se ajustaron a las normas de Comité de Ética de la universidad de referencia en el momento de la investigación. Una semana antes de la realización del estudio los alumnos contestaron a la prueba de conocimientos previos. El estudio se llevó a cabo en una sesión de 50 minutos, en la que los alumnos leyeron los textos (disponiendo de 20 minutos), contestaron a las preguntas, escribieron el ensayo y realizaron la tarea de fuentes (disponiendo de los 30 minutos restantes). Los textos se presentaron en dos páginas web idénticas (una por grupo) a través de Google Sites (ver imagen 1). En el inicio de la página web aparecía el texto correspondiente al fragmento del libro de texto y debajo del mismo los enlaces al resto de documentos. Los alumnos podían elegir el orden de lectura de los textos y si releer alguno de ellos. Los alumnos no tuvieron los textos disponibles al escribir el ensayo ni al completar las distintas tareas.

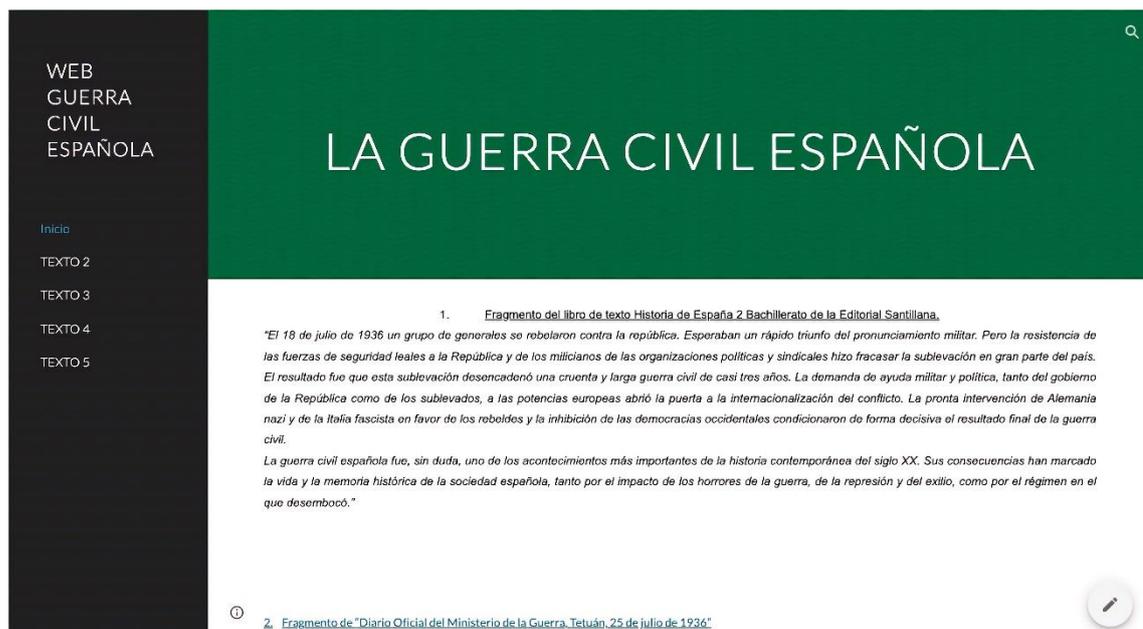


Figura 3. Menú principal de la web con los textos que incorporaban las ayudas intertextuales. Fuente: elaboración propia.

## 4. Resultados

En este apartado se presentan, en primer lugar, los estadísticos descriptivos de las variables dependientes por grupo (preguntas de comprensión textual, preguntas de fuentes y nivel de comprensión intertextual) y se explora, comparando ambos grupos, el efecto de las ayudas sobre cada una de las variables dependientes. En segundo lugar, se presenta un análisis más concreto de la medida del nivel de comprensión intertextual (el número y porcentaje de alumnos que obtuvieron la puntuación máxima) para analizar con más detalle el efecto de las ayudas que recibió cada grupo en la integración textual que muestran los alumnos en los ensayos. Finalmente, se muestran, también por grupo, las correlaciones entre la comprensión textual, la comprensión intertextual y la puntuación en la prueba de fuentes, para ver si las ayudas afectaron a las relaciones entre estas variables. Todos los participantes completaron todas las tareas, por lo que ninguno fue eliminado de la muestra para la realización de los análisis. El tamaño de la muestra en cada grupo (30 y 31 participantes) permite asumir que se cumple el supuesto de normalidad (Darlington y Hayes, 2017), por lo que los contrastes se realizaron utilizando pruebas paramétricas.

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas para las variables dependientes por grupo.

Se han realizado tres ANOVAs considerando el grupo como factor intersujetos para comparar el rendimiento del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual y el grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual en las variables dependientes aciertos en comprensión textual, aciertos fuentes y nivel de comprensión intertextual. En cuanto a los aciertos en comprensión textual, no hubo diferencias significativas entre los grupos,  $F(1,59) = .09, p = .77$ . Tampoco hubo diferencias significativas entre ambos grupos para los aciertos en fuentes  $F(1,59) = .28, p = .60$ . Sin embargo, para la medida de comprensión intertextual, sí se encontraron diferencias significativas entre los grupos  $F(1,59) = 8.47, p < .01$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .13$ , lo que indica que los

alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual mostraron un mayor nivel de comprensión integrada que los del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual.

**Tabla 1**

*Medias y desviaciones típicas para las variables dependientes*

	Instrumento utilizado	Grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual N=30	Grupo que recibió ayudas a la comprensión textual N=31
Comprensión Textual	Cuestionario de comprensión	2.60 (1.07)	2.68 (.98)
Recuerdo Fuentes	Cuestionario de fuentes	1.37 (1.07)	1.23 (1.02)
Comprensión intertextual	Ensayo	1.53 (.82)	1.06 (.36)

En segundo lugar, la tabla 2 muestra un reanálisis del nivel de comprensión intertextual para obtener una medida cualitativa más precisa. En concreto, se indica el número de participantes que obtuvieron, en cada grupo, la puntuación máxima. Para ello, la medida de tres niveles (1, 2 y 3) fue dicotomizada para separar a aquellos alumnos que no mostraron una comprensión integrada en el ensayo (aquellos que recibieron una puntuación de 1), frente a aquellos que mostraron una comprensión integrada en el ensayo (aquellos que recibieron una puntuación de 2 o 3). Para el grupo que recibió ayudas a la comprensión textual, los alumnos que sí mostraron una visión integrada en el ensayo fueron el 3.2% frente al 33.3% de participantes del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual.

**Tabla 2**

*Alumnos que realizaron un ensayo integrado*

	Instrumento utilizado	Grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual N=30	Grupo que recibió ayudas a la comprensión textual N=31
Alumnos que realizaron un ensayo integrado	Ensayo	10 (33.3%)	1 (3.2%)
Alumnos que no realizaron un ensayo integrado		20 (66.7%)	30 (96.8%)

A partir de los datos de la tabla 2, se realizó un test de Chi-Cuadrado para comparar los porcentajes de participantes que mostraron una comprensión integrada en cada grupo. Este

análisis reveló diferencias significativas entre los dos grupos,  $\chi^2(1,61) = 9.35, p < .01$ <sup>1</sup>. Es decir, el porcentaje de participantes que mostraron una buena integración fue mayor entre los alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual que entre los alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual.

Finalmente, se muestran las correlaciones (*r* de Pearson) entre las variables dependientes por grupo (tabla 3). Para el grupo que recibió ayudas a la comprensión textual, los aciertos en comprensión textual correlacionaron significativamente con los aciertos en fuente. Para el grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual, los aciertos en comprensión textual correlacionaron significativamente con el nivel de comprensión intertextual. Las correlaciones estadísticamente significativas fueron medianas y fuertes ( $.37 < r_s < .53$ ).

**Tabla 3**  
*Correlaciones entre variables*

	1	2	3
1.- Aciertos comprensión textual		.37*	.25
2.- Aciertos fuentes	.25		-.041
3.- Nivel de comprensión intertextual	.53**	.08	

Nota: Sobre la diagonal (sombreado), las correlaciones del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual. Bajo la diagonal, las correlaciones del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

## 5. Discusión

El objetivo fundamental del estudio se ha centrado en el efecto que tuvieron tres ayudas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual de varias fuentes primarias contradictorias sobre la Guerra Civil Española. En concreto, nuestro primer objetivo fue valorar el impacto de estas ayudas sobre la comprensión intertextual de los alumnos al leer un texto neutral y cuatro que provenían de fuentes históricas primarias y exponían visiones opuestas sobre las motivaciones de la Guerra Civil. En este caso, nuestra hipótesis fue que los estudiantes que leyeran los documentos con ayudas intertextuales tendrían un mejor rendimiento en un ensayo en el que tenían que explicar las motivaciones de la Guerra en comparación con un grupo de estudiantes que sólo recibieron ayudas textuales. En concreto, esperábamos que los primeros incluyesen en su ensayo la comparación entre ambas visiones de la Guerra y sus defensores frente a los segundos que, simplemente, incluirían las motivaciones sin establecer comparación alguna entre las dos visiones.

Los resultados que hemos obtenido han confirmado nuestra hipótesis. El grupo que recibió las ayudas a la comprensión intertextual puntuó más alto en el nivel de comprensión intertextual (1.53 frente a 1.06) y, dentro de ese grupo, el porcentaje de alumnos con la puntuación 2 y 3 en esa medida (las puntuaciones más altas) fue significativamente mayor (33.3% frente al 3.2%), indicando que hubo más alumnos que realizaron un ensayo integrado. Por ejemplo, uno de los alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual escribió:

España estaba dividida en 2. Un bando, el sublevado, creía que España bajo la República era una anarquía y a su vez estaba apoyado por la Iglesia que estaba

<sup>1</sup> Puesto que una de las casillas obtuvo un recuento menor que 5 se utilizó para ver si las diferencias entre los grupos eran significativas la prueba exacta de Fisher obteniendo el mismo resultado.

en contra de la reforma impuesta por la República de separar Iglesia y Estado acusándola de un atentado ante lo divino. El otro bando eran los republicanos que consideraban esto como un golpe de Estado y defendían que el gobierno debía seguir siendo una República. Estos dos pensamientos tan contradictorios dieron lugar a una guerra civil que se llegó a mundializar por los apoyos que recibieron ambos bandos. Los sublevados de los países totalitarios como Alemania e Italia, al contrario que los republicanos que no tuvieron tanto apoyo de las monarquías (participante 004).

Como muestra el ejemplo, el alumno fue capaz de identificar los dos bandos y relacionar en el ensayo las dos visiones sobre el conflicto. Como podemos comprobar, no sólo se explicitan las motivaciones de la Guerra, sino que se menciona cada una de las perspectivas y sus partidarios. Esto, sin embargo, sólo pudo hacerlo uno de los alumnos del grupo que recibió las ayudas textuales (véase la tabla 1). Esto quiere decir, como vemos en el ejemplo siguiente, que los alumnos de este grupo, mayoritariamente, mencionaron las motivaciones del conflicto, pero no las compararon, no dejaron claro que había dos bandos y no relacionaron cada motivación concreta con el bando correspondiente.

Las causas de la guerra fueron el malestar que había en España, las huelgas revolucionarias que afectan en España económicamente, las diferentes ideologías que tenía cada bando y su manera de ver la situación española. El patriotismo fue otra causa muy importante ya que todos los bandos buscaban lo mejor para su patria, aunque con visiones opuestas de lo que era bueno para España (participante 015).

En relación con el primer objetivo, es interesante señalar que, en el grupo que recibió las ayudas intertextuales, la correlación entre comprensión textual e intertextual fue significativa, lo que no ocurrió entre los alumnos que recibieron las ayudas textuales. Este dato sugiere que, cuando no se reciben ayudas intertextuales, pueden comprenderse adecuadamente los textos por separado sin que esto garantice la interconexión entre ellos; mientras que, con las ayudas intertextuales, aquellos alumnos que comprenden bien los textos individualmente es probable que también los puedan integrar adecuadamente (o viceversa).

Estos resultados coinciden con los encontrados por Barzilai et al., (2018), en su revisión sistemática. De forma más detallada, estos autores encontraron un total de 15 estudios (71.4%) en los que las diferencias entre el grupo control y el experimental fueron significativas cuando los participantes del grupo experimental recibieron ayudas dirigidas a la integración textual. Además, como en nuestro trabajo, los estudios en los que se encontraron mayores diferencias (por ejemplo, De La Paz y Felton, 2010; González-Lamas et al., 2016) fueron aquellos en los que se habían utilizado ensayos para valorar el impacto de las ayudas. En estos ensayos redactados por los estudiantes se incluían elementos que hacían referencia a la estructura de los textos, a las relaciones entre las ideas y a argumentaciones específicas sobre cada perspectiva. De alguna forma, nuestros resultados también son coherentes con los obtenidos por van Driel et al., (2022). En este caso, los autores instruyeron a los estudiantes en estrategias de lectura y escritura específicas de contenido y comprobaron su efecto beneficioso sobre la construcción por parte de los alumnos de un texto (*historical discussion*). No obstante, hay que tener en cuenta que la intervención se desarrolló en cinco sesiones de trabajo y que para valorar la calidad de los escritos no se consideró de forma específica la comprensión intertextual.

Nuestro segundo objetivo fue comparar el impacto de ambos tipos de ayuda (intertextual/textual) sobre la comprensión de cada uno de los textos individuales. Como se recordará, para ello, los alumnos tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba la comprensión de cada texto. En este caso, nuestra hipótesis fue que no existirían diferencias en el número de respuestas acertadas entre los estudiantes que recibieron ayudas intertextuales y los que recibieron ayudas textuales.

En este caso, nuestra hipótesis también fue confirmada, ya que los alumnos se comportaron del mismo modo hubieran recibido ayudas intertextuales o textuales, siendo la media en las preguntas de comprensión 2.60 para el grupo que recibió las ayudas a la comprensión intertextual y 2.68 para el grupo que recibió las ayudas a la comprensión textual, no habiendo diferencias significativas entre ambos grupos ( $p = .77$ ). Estas puntuaciones equivalen a un éxito superior al 60% en la prueba de comprensión. Es decir, ayudar a los estudiantes a identificar las conexiones entre los textos hizo que recordaran las ideas de cada uno de los textos de forma similar a como lo hicieron los estudiantes que recibieron las ayudas textuales. Estos resultados sugieren que promover la comprensión intertextual también podría ayudar a la comprensión individual de cada texto, no mostrando diferencias con los alumnos que recibieron las ayudas textuales. Esto refuerza la importancia de proporcionar ayudas intertextuales, ya que no solo van a llevar a una mayor integración de la información, sino también a una mejor comprensión individual de cada texto. No obstante, estos resultados deben considerarse con prudencia ya que al no disponer de un verdadero grupo control, el efecto de las ayudas textuales no ha sido comprobado directamente en este estudio, aunque puede asumirse por los precedentes de los que disponemos (Allington y McGill-Franzen, 2017).

Por último, nuestro tercer objetivo fue valorar el impacto de ambos tipos de ayudas (intertextual/textual) sobre el número de fuentes recordadas por los alumnos. Para ello, los participantes tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba el número de fuentes literales que identificaban. Para nuestro tercer objetivo, nuestra hipótesis fue que existirían diferencias entre el número de fuentes identificadas en la prueba de evaluación entre aquellos alumnos que recibieron ayudas intertextuales y los que recibieron ayudas textuales.

En este caso, sin embargo, nuestros resultados no confirmaron nuestra hipótesis y los alumnos que recibieron ayudas intertextuales no recordaron un mayor número de fuentes de los textos que habían leído: no puntuaron significativamente más alto que el grupo de alumnos que recibió las ayudas a la comprensión textual. Esto puede deberse a que la propia tarea no demanda recordar cada fuente en detalle, sino que puede ser suficiente con establecer dos categorías que se correspondan con cada uno de los bandos en conflicto donde encajen cada uno de los argumentos. Un análisis posterior de los ensayos analizando las referencias explícitas a cada una de las fuentes de las que procedía la información reveló que ninguno de los dos grupos nombró fuentes en los ensayos, reforzando esta idea de que establecer dos categorías, una por cada bando, pudo ser suficiente para comprender el conflicto e integrar la información, más que atender a los detalles individuales de las distintas fuentes de información.

## 6. Reflexiones finales

Los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato deben aprender a razonar y reflexionar históricamente como un elemento clave en su aprendizaje de la historia. Este razonamiento implica manejar fuentes primarias de diferente procedencia y no siempre coherentes entre sí. Este proceso de aprendizaje no resulta sencillo dada la complejidad de la tarea a desarrollar y, en este sentido, uno de los problemas fundamentales es el de integrar la información de los diferentes textos (o comprensión intertextual).

En este trabajo hemos destacado la necesidad de abordar la enseñanza de la comprensión intertextual un modo expreso e intencional. Además de enseñar de un modo explícito a razonar históricamente, el razonamiento histórico puede ser guiado mediante ciertas ayudas incorporadas a las experiencias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, nuestro trabajo ha mostrado que la presentación de los textos para su lectura o trabajo con ellos debe tener en cuenta aquellos aspectos que, de una forma u otra, puedan facilitar la comprensión en general y la interconexión entre los distintos textos en particular. El estudio muestra que facilitar la comprensión individual de cada texto no es suficiente en una tarea que requiere la lectura de textos múltiples de fuentes distintas que presentan visiones opuestas de un conflicto histórico.

Por otra parte, a nuestro modo de ver las cosas, una de las principales limitaciones de este trabajo tiene que ver con algunas de las pruebas de evaluación de las competencias que hemos utilizado en el estudio. Así, en primer lugar, creemos que la tarea empleada para evaluar la comprensión de los textos de forma individual no ha sido todo lo discriminativa que hubiésemos deseado. Entendemos que obtener esta información a partir de pruebas de elección múltiple puede haber tenido algún impacto en la falta de diferencias en la comprensión de los textos individuales. Igualmente, la evaluación con una pregunta por texto quizá no permitió captar del todo la representación elaborada de cada documento. En este sentido, es posible que la comprensión haya quedado reducida al reconocimiento de información más que a su procesamiento más profundo. Por este motivo, entendemos que, quizá, el uso de un ensayo para valorar la comprensión intertextual haya sido una de las propuestas más acertadas de este estudio.

Por último, otra limitación del presente estudio es no disponer de un auténtico grupo control, que nos permitiría confirmar la utilidad de las ayudas a la comprensión textual.

## Agradecimientos y financiación

El tercer y cuarto autor cuentan con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación de España bajo el proyecto PID2019-104537GB-I00. Agradecemos al equipo directivo, profesores y alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria de Salamanca (España) que participaron en el estudio que aquí se presenta.

## Contribución específica de los autores

Todos los autores contribuyeron a la concepción del estudio, el diseño, el análisis de los datos, la interpretación de estos y la elaboración de este artículo.



## Bibliografía

- Achugar, M., y Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>
- Afflerbach, P., Cho, B-Y., Kim, J-Y., Crassas, M. y Doyle, B. (2013). Reading: What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*. <https://doi.org/66.10.1002/TRTR.1146>.
- Alexander, P. A. (2003). Profiling the developing reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. En C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. Hoffman, y D. Schallert (Eds.), *The Fifty-first Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 47–65). National Reading Conference.
- Alexander, P. A. (2006). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37, 413–436.
- Allington, R. L. y McGill-Franzen, A. (2017) Comprehension difficulties and struggling readers. En S. Israel (Ed.) *Handbook of research on Reading comprehension (Second Edition)* (pp.271–292). The Guilford Press.
- Barzilai, S., y Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition and Learning*, 12(2), 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>
- Barzilai, S., Zohar, A. R., y Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: A Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30(3), 973–999. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., y Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers and Education*, 53(4), 1207–1217. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004>.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., y Rouet, J. F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
- Britt, M. A., y Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. <https://doi.org/10.1001/jama.1981.03320080034024>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., y Braasch, J. L. (2013). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En M. A. Britt, S. R. Goldman, y J.-F. Rouet (Eds.). *Reading—From words to multiple texts* (pp. 160–179). Routledge.
- Britt, M. A., y Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 313–339. <https://doi.org/10.1080/02702710490522658>
- Cercadillo, L., Chapman, A., y Lee, P. (2017). Organizing the past: Historical accounts, significance and unknown ontologies. In M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 529–552). Palgrave Macmillan.

- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López, A. y León, J. A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional implications. En Carretero, M. y Voss, J. F. (eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 357-376. Lawrence Erlbaum.
- Chapman, A. y Woodcock, J. (2006). Mussolini's Missing Marbles: Simulating History at GCSE. *Teaching History*, 124, 17–26.
- Chinn, C. A., Rinehart, R. W., y Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: applying the air model of epistemic cognition. En D. Rapp y J. Braasch (Eds.). *Processing inaccurate information* (pp. 425–454). MIT Press.
- Darlington, R. B., y Hayes, A. F. (2017). *Regression Analysis and Linear Models. Concepts, applications and implementation*. Guilford press.
- Darowski, E. S., Patson, N. D., y Helder, E. (2016). Implementing a synthesis tutorial to improve student literature reviews. *Behavioural and Social Sciences Librarian*, 35(3), 94–108. <https://doi.org/10.1080/01639269.2016.1243437>.
- DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M., y Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing*, 35, 353–376. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10183-0>
- De La Paz, S., y Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- González-Lamas, J., Cuevas, I., y Mateos, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49–83. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>.
- Hagen, Å. M., Braasch, J. L. G., y Bråten, I. (2014). Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading*, 37(SUPPL1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01536.x>
- Hilbert, T. S., y Renkl, A. (2008). Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: what characterizes good and poor mappers? *Instructional Science*, 36(1), 53–73. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9022-9>.
- Kobayashi, K. (2009). Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use. *Instructional Science*, 37(4), 311–324. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9041-6>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2013). New literacies: a dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. En D. E. Alvermann, N.

- J. Unrau, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark: International Reading Association. (pp. 425–454). MIT Press.
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G., y Board J. (1997). Chinese and Canadian Children's Evaluations of Lying and Truth Telling: Similarities and Differences in the Context of Pro- and Antisocial Behaviours. *Child Development*, 68(5), 924–934. <https://doi.org/10.2307/1132042>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020 (pp. 122868-122953). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., y Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: A mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>
- McCrudden, M. T., y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113–139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Routledge.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.4810>
- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rouet, J. F., Mason, R. A., Perfetti, C. A., y Britt, M. A. (1996). Using Multiple Sources of Evidence to Reason about History. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
- Rouet, J.-F. (2006). *The Skills of Document Use*. In *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Web-Based Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820094>
- Rouet, J. F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 19–52). Information Age.
- Schlepppegrell, M., y de Oliveira, L. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 254–268. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.003>
- van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

- van Driel, J., van Driel, J. y van Boxtel, C. (2022) Writing about the significance of historical agents: the effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0>
- 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>
- Voss, J. F., Carretero, M., Kennet, J. y Silfies, L. N. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning. En J. F. Voss y M. Carretero (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, (pp. 403-429). Erlbaum.



# Panta Rei

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

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

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

\*\*\*

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

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

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

## Normas de publicación

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

### Envío y presentación de originales

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

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

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

### Proceso de valoración y evaluación

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

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

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

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

## Publishing rules

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

## Submission and presentation of originals

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

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

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

## Examination and assessment process

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

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

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

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



