

02

HABILIDADES

**DE INTEGRACIÓN INTERTEXTUAL PARA EL DESARROLLO
DEL RAZONAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**



HABILIDADES

DE INTEGRACIÓN INTERTEXTUAL PARA EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTERTEXTUAL INTEGRATION SKILLS FOR THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL REASONING IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Javier Rosales-Pardo¹

E-mail: rosales@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5230-1540>

María García-Serrano¹

E-mail: mariagar@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3525-6770>

José Ricardo García-Pérez¹

E-mail: jrgarcia@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1421-4571>

Rubén Delgado-Álvarez¹

E-mail: rfa@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-4241>

¹ Universidad de Salamanca. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rosales-Pardo, J., García-Serrano, M., García-Pérez, J. R., & Delgado-Álvarez, R. (2026). Habilidades de integración intertextual para el desarrollo del razonamiento histórico en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(4), 20-30.

Fecha de presentación: 19/06/2026

Fecha de aceptación: 23/08/2026

Fecha de publicación: 01/10/2026

RESUMEN

El desarrollo del razonamiento histórico exige que los estudiantes superen la comprensión aislada de los textos y sean capaces de analizar, contrastar e integrar información procedente de múltiples fuentes. En este contexto, la integración intertextual constituye una habilidad avanzada de lectura esencial para interpretar acontecimientos históricos desde diferentes perspectivas y construir argumentos fundamentados. El objetivo de este artículo es presentar una propuesta para evaluar y desarrollar esta competencia en estudiantes de educación secundaria mediante el trabajo con fuentes complementarias relacionadas con el debate sobre el pasado colonial y sus manifestaciones en el presente. La propuesta plantea una tarea de elaboración de un ensayo a partir de distintos documentos, mediante la cual se promueven procesos de selección de información relevante, valoración de la credibilidad de las fuentes, comparación de perspectivas y establecimiento de conexiones entre los contenidos. Asimismo, se presentan diferentes apoyos instruccionales destinados a facilitar estos procesos, entre ellos indicaciones explícitas para relacionar los textos, elaboración de resúmenes y toma de notas, así como el empleo de organizadores gráficos. La evidencia previa analizada muestra que comprender adecuadamente cada documento por separado no garantiza que los estudiantes sean capaces de integrar información procedente de diversas fuentes, lo que confirma la

complejidad de esta competencia. Se concluye que el desarrollo sistemático de la integración intertextual puede contribuir al fortalecimiento del razonamiento histórico y de una lectura crítica y reflexiva, aunque su adquisición requiere tareas específicamente diseñadas y una mediación docente sostenida.

Palabras clave:

Integración intertextual, educación secundaria, fuentes de información, razonamiento histórico.

ABSTRACT

The development of historical reasoning requires students to move beyond the isolated comprehension of individual texts and become capable of analyzing, contrasting, and integrating information from multiple sources. In this context, intertextual integration constitutes an advanced reading skill that is essential for interpreting historical events from different perspectives and constructing well-supported arguments. This article aims to present a proposal for assessing and developing this competence among secondary education students through the use of complementary sources related to the debate surrounding the colonial past and its manifestations in the present. The proposal involves an essay-writing task based on multiple documents, designed to promote the selection of relevant information, evaluation of source credibility, comparison of perspectives,

and establishment of connections across texts. Different forms of instructional support are also presented to facilitate these processes, including explicit prompts for establishing relationships among texts, summarizing and note-taking strategies, and the use of graphic organizers. Previous evidence indicates that adequately understanding each document separately does not guarantee students' ability to integrate information from multiple sources, highlighting the complexity of this competence. It is concluded that the systematic development of intertextual integration can contribute to strengthening historical reasoning and critical and reflective reading. However, acquiring this competence requires specifically designed tasks and sustained instructional support from teachers.

Keywords:

Intertextual integration, high school, sources of information, historical reasoning.

INTRODUCCIÓN

La formación de ciudadanos capaces de analizar información, contrastar perspectivas y construir interpretaciones fundamentadas constituye uno de los principales desafíos de la educación contemporánea. En una sociedad caracterizada por la circulación constante de información procedente de múltiples fuentes, el desarrollo de una lectura crítica y reflexiva adquiere especial relevancia. Razonar a partir de información escrita permite valorar la fiabilidad de los contenidos, reconocer perspectivas diferentes y reducir los riesgos asociados con la manipulación y la desinformación. En correspondencia con estas demandas, los sistemas educativos han incorporado entre sus objetivos el desarrollo de competencias lectoras que permitan localizar, seleccionar, contrastar e integrar información procedente de fuentes con contenidos complementarios o contradictorios (LOMLOE, 2022).

Estas exigencias adquieren particular importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, disciplina en la que la lectura constituye una vía fundamental para acceder al conocimiento sobre el pasado y comprender su relación con el presente. No obstante, aprender historia mediante textos supone una actividad cognitivamente exigente (Shanahan, 2017). Tradicionalmente, la lectura en las aulas de historia se ha utilizado para facilitar el acceso a la información considerada más relevante y, con frecuencia, se ha centrado en el empleo del libro de texto y en habilidades básicas de comprensión, como la elaboración de resúmenes (Kihara et al., 2009; Monte-Sano, 2011). Esta práctica puede conducir a que la enseñanza de la historia se reduzca a la selección y memorización de datos, fechas, lugares y acontecimientos procedentes de una única fuente (Wansink et al., 2016). Asimismo, las evidencias muestran que, aunque los docentes guían al alumnado durante la lectura de los textos (Reisman et al., 2019), estas prácticas no siempre

favorecen suficientemente el desarrollo del razonamiento crítico (Murphy et al., 2009).

Frente a esta perspectiva, la literatura especializada destaca la necesidad de convertir la lectura histórica en un proceso de razonamiento y reflexión que permita construir una comprensión crítica del pasado (Van Driel et al., 2024). Desde este enfoque, el aprendizaje de la historia no debería limitarse a la adquisición de conocimientos específicos, sino que tendría que favorecer su utilización para interpretar las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos y establecer relaciones entre el pasado y el presente (Monte-Sano, 2011). De este modo, se promueve el análisis de la multicausalidad de los acontecimientos y la interpretación de los hechos históricos desde diferentes perspectivas (Gestsdóttir et al., 2018).

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha empleado diferentes conceptos para explicar estos procesos, entre ellos alfabetización histórica (Lee, 2004), pensamiento histórico (Stearns, 2001), razonamiento histórico (Leinhardt, 1994) y conciencia histórica (Körber, 2021). Entre los modelos desarrollados para explicar el razonamiento histórico destaca el propuesto por Van Drie & Van Boxtel (2008), cuya orientación educativa permite comprender los procesos implicados en el razonamiento sobre el pasado dentro del contexto escolar. Desde este modelo, el razonamiento histórico supone la articulación de diferentes procesos interconectados que permiten formular preguntas relevantes sobre los acontecimientos, utilizar adecuadamente documentos procedentes de distintas fuentes, contextualizar la información y construir argumentos sustentados en evidencias que pueden resultar complementarias, parciales o contradictorias.

En este marco, la capacidad para comprender textos resulta fundamental para interpretar las diferentes formas en que se ha construido y explicado el pasado (Van Driel et al., 2024). Sin embargo, el razonamiento histórico exige competencias lectoras que trascienden la comprensión individual de un documento. Cuando se trabaja con diversas fuentes, es necesario comprender la pregunta que orienta la lectura, establecer la finalidad de la tarea, seleccionar la información pertinente, valorar su credibilidad, identificar semejanzas y diferencias entre los documentos e integrar los contenidos para elaborar una respuesta coherente. Estas acciones forman parte de la denominada lectura orientada a tareas (task-oriented reading activity), en la que la comprensión se encuentra determinada por un objetivo específico y por el producto que debe elaborarse posteriormente (Vidal-Abarca et al., 2010). A estos procesos se suma la activación de conocimientos previos sobre el acontecimiento histórico y de las habilidades lectoras necesarias para comprender y relacionar los documentos (Rouet & Britt, 2011).

La necesidad de trabajar simultáneamente con distintas fuentes conduce directamente al concepto de integración

intertextual. Esta se refiere a la capacidad de relacionar, conectar y organizar información presentada en múltiples textos para construir una representación coherente, por lo que constituye una habilidad esencial en contextos de lectura compleja. En el procesamiento de documentos múltiples, la integración intertextual ocupa una posición central, ya que exige superar la comprensión aislada de cada texto y establecer relaciones significativas entre sus contenidos (Rouet & Britt, 2011). En este sentido, Barzilai et al. (2018) la describen como la habilidad para conectar, combinar y organizar información procedente de diferentes textos con el propósito de construir significado, resolver problemas o producir nuevos textos. Este proceso requiere, además, sensibilidad hacia las fuentes de procedencia de la información para interpretar, evaluar e integrar sus contenidos de manera coherente (Bråten et al., 2011; Britt et al., 2013).

La integración intertextual constituye, por tanto, una competencia estrechamente relacionada con el razonamiento histórico. Su desarrollo permite que el estudiante no se limite a reproducir información, sino que formule preguntas relevantes, examine documentos de distinta procedencia, valore las evidencias disponibles y construya interpretaciones fundamentadas. Esta capacidad depende de la naturaleza de la tarea, del contenido histórico abordado y de las características de los documentos utilizados. En consecuencia, las actividades que demandan identificar, comparar e interconectar argumentos procedentes de diversas fuentes ofrecen condiciones especialmente apropiadas para promover formas más complejas de razonamiento histórico.

No obstante, alcanzar este nivel de integración representa una tarea exigente para el alumnado (Rouet, 2006). Entre las principales dificultades se encuentran la identificación de coincidencias y discrepancias entre documentos, la selección de información pertinente y la construcción de categorías intertextuales que permitan organizar los contenidos, como las etapas de un proceso, las características de un fenómeno o las posibles soluciones a un problema (Barzilai et al., 2018). Una integración insuficiente también puede conducir a interpretaciones sesgadas, conclusiones poco fiables o una consideración inadecuada de los diferentes puntos de vista presentes en las fuentes (Bråten et al., 2011). Por esta razón, la investigación educativa ha prestado especial atención al diseño de estrategias destinadas a evaluar y favorecer esta competencia (Barzilai et al., 2018).

En correspondencia con esta problemática, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la integración intertextual como habilidad avanzada de lectura vinculada con el razonamiento histórico y presentar una propuesta para su evaluación y desarrollo en estudiantes de educación secundaria. Para ello, se plantea el trabajo con múltiples fuentes relacionadas con el pasado colonial y sus manifestaciones históricas y simbólicas, mediante

una tarea que exige seleccionar información relevante, valorar la credibilidad de las fuentes, comparar perspectivas e integrar argumentos para construir una respuesta fundamentada.

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y propositivo, orientado al análisis de la integración intertextual como habilidad vinculada con el razonamiento histórico y a su posterior concreción en una propuesta aplicable a la educación secundaria. No se plantea como una investigación experimental, sino como una propuesta didáctica fundamentada en aportes teóricos y evidencias previas sobre comprensión de documentos múltiples, razonamiento histórico e integración de información procedente de diferentes fuentes.

El procedimiento se organizó en dos momentos. En el primero se realizó una revisión conceptual dirigida a delimitar el razonamiento histórico y, particularmente, la integración intertextual como proceso que requiere seleccionar información relevante, valorar la procedencia y credibilidad de las fuentes, comparar perspectivas y establecer relaciones entre contenidos presentados en distintos documentos. Esta fundamentación permitió identificar los principales procesos cognitivos implicados y las dificultades que pueden experimentar los estudiantes cuando deben construir una representación integrada a partir de múltiples textos.

En un segundo momento se estructuró una propuesta didáctica destinada a ejemplificar cómo evaluar y promover estas habilidades en el aula. Para ello se seleccionó como situación de aprendizaje el análisis del pasado colonial y de las diferentes formas de afrontar sus manifestaciones históricas y simbólicas. La actividad se articula mediante una pregunta de alto nivel y la consulta de tres documentos de diferente naturaleza: la Resolución 1514 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, un fragmento de un texto de Achille Mbembe sobre el legado simbólico del colonialismo y un fragmento de una entrevista al historiador David Blight. La diversidad de estas fuentes permite presentar perspectivas complementarias y exigir al estudiante que trascienda la comprensión individual de cada documento para establecer relaciones entre ellos.

La tarea propuesta consiste en elaborar un ensayo fundamentado en las fuentes seleccionadas. Su resolución implica comprender la finalidad de la actividad, examinar la procedencia y credibilidad de los documentos, identificar sus argumentos principales, seleccionar la información pertinente, comparar las perspectivas presentadas e integrar los contenidos mediante conexiones que permitan construir una respuesta coherente. Posteriormente, la información integrada debe organizarse y transformarse en un texto argumentativo capaz de responder a la pregunta planteada.

Finalmente, la propuesta incorpora apoyos instruccionales dirigidos a facilitar la integración intertextual. Estos comprenden orientaciones explícitas para identificar relaciones entre documentos, elaboración de resúmenes y toma de notas centradas en la finalidad de la tarea, así como organizadores gráficos destinados a representar conexiones entre ideas y fuentes. De esta manera, el procedimiento metodológico articula fundamentación conceptual, diseño de una tarea basada en múltiples documentos y estrategias de apoyo, con el propósito de ofrecer una alternativa aplicable a la enseñanza del razonamiento histórico en educación secundaria.

DESARROLLO

El conocimiento generado por la investigación educativa sobre el razonamiento histórico y, particularmente, sobre la integración intertextual ofrece fundamentos relevantes para enriquecer la práctica docente y favorecer el desarrollo de habilidades lectoras complejas. Desde esta perspectiva, las interacciones que se producen durante la lectura de textos pueden constituirse en contextos de aprendizaje orientados al análisis, la interpretación y la construcción del razonamiento histórico (Leinhardt, 2000; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

No obstante, la adquisición de habilidades lectoras vinculadas con el pensamiento crítico y el razonamiento histórico constituye un proceso progresivo y complejo que presenta numerosos desafíos (Rosales et al., 2024). La alfabetización puede entenderse como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de las diferentes etapas educativas. En un primer momento, el principal reto consiste en alcanzar un nivel de comprensión de la información escrita semejante al que se consigue mediante el lenguaje oral, especialmente cuando se trabaja con textos sencillos. Esta etapa comprende desde los inicios de la alfabetización hasta aproximadamente tercero o cuarto curso de Educación Primaria. En un segundo momento, el desafío se desplaza hacia la capacidad de adquirir conocimientos mediante la lectura de textos informativos, proceso que se extiende hasta los últimos cursos de la Educación Secundaria. Finalmente, en un tercer momento, se requiere adquirir conocimientos mediante la selección, comparación e integración de información procedente de múltiples textos. Este último nivel adquiere especial relevancia al final de la Educación Secundaria, durante el Bachillerato e incluso en la Universidad, debido a que exige procesar un volumen considerable de información procedente de diferentes documentos para responder a una determinada cuestión sin desvincular el contenido de las fuentes de las que procede.

En relación con este último desafío, Van Drie & Van Boxtel (2008) proponen la formulación de preguntas de alto nivel como una estrategia para promover el razonamiento histórico. Estas preguntas pueden ser de naturaleza descriptiva, causal, comparativa o evaluativa y estar dirigidas tanto a los fenómenos históricos como a las fuentes que

proporcionan información sobre el pasado. A diferencia de las preguntas orientadas exclusivamente a recuperar datos específicos, las preguntas de alto nivel requieren interpretar, relacionar y valorar información, por lo que pueden actuar como elementos movilizadores del razonamiento histórico.

Esta diferencia puede observarse cuando se trabaja con documentos relacionados con acontecimientos históricos controvertidos y con la permanencia de sus símbolos en el presente. Ante textos que abordan el pasado colonial, por ejemplo, preguntas como ¿Cómo se llamaba la actual República de Zimbabue? o ¿En qué año comenzaron los conflictos en torno a los monumentos confederados? requieren fundamentalmente localizar y recuperar información específica. En cambio, una pregunta como ¿Qué opciones existen para afrontar una parte del pasado que resulta dolorosa e incómoda? exige comprender diferentes perspectivas, seleccionar la información pertinente, contrastar los argumentos contenidos en diversas fuentes e integrarlos para construir una respuesta fundamentada. Se trata, por tanto, de una pregunta de alto nivel cuya resolución demanda procesos propios de la integración intertextual.

El desarrollo de este tipo de tareas requiere materiales que presenten perspectivas diversas, ya sean complementarias o contradictorias. La utilización de múltiples textos permite que el estudiante se enfrente a diferentes interpretaciones de un mismo fenómeno, identifique coincidencias y discrepancias y construya relaciones entre informaciones procedentes de distintas fuentes. En este contexto, la diversidad documental no constituye únicamente un recurso para ampliar la información disponible, sino una condición necesaria para estimular procesos de selección, comparación, valoración e integración.

A partir de estos fundamentos, se plantea una propuesta para evaluar y desarrollar la integración intertextual mediante tres textos relacionados con el colonialismo, sus manifestaciones simbólicas y las diferentes formas de afrontar un pasado histórico conflictivo. La actividad pretende favorecer cuatro procesos fundamentales: seleccionar información relevante, clasificarla de acuerdo con la finalidad de la tarea, comparar las perspectivas presentadas y valorar la credibilidad de las fuentes.

La propuesta se sitúa en un escenario de enseñanza de la historia centrado en el poscolonialismo y los procesos emancipatorios. Una aproximación convencional podría basarse en la explicación de estos procesos por parte del docente o en la lectura de los contenidos incluidos en el libro de texto. También podrían emplearse recursos complementarios, como documentales o mapas destinados a identificar y clasificar países según las formas en que han afrontado su pasado colonial. Estas alternativas pueden contribuir a la adquisición de datos y conceptos relevantes, así como favorecer la reflexión sobre determinadas interpretaciones del pasado. Sin embargo, cuando

la información ya ha sido previamente seleccionada, organizada e interpretada, las oportunidades para que el estudiante establezca por sí mismo relaciones entre distintas fuentes resultan más limitadas. De ahí la necesidad de plantear actividades en las que la construcción de la respuesta dependa directamente del análisis y la integración de múltiples documentos.

Aunque estas alternativas presentan importantes posibilidades didácticas, proporcionan al estudiante información que ha sido previamente seleccionada, organizada e interpretada. En consecuencia, por sí solas pueden resultar insuficientes para promover la integración intertextual necesaria para el desarrollo del razonamiento histórico. Las actividades anteriores pueden ofrecer elementos para responder a una pregunta de alto nivel, como ¿Qué opciones existen para afrontar una parte del pasado colonial que resulta dolorosa e incómoda?, pero no necesariamente sitúan al estudiante ante la responsabilidad de construir una respuesta mediante el análisis y la integración de diferentes fuentes.

El desarrollo del razonamiento histórico requiere que el estudiante participe activamente en la búsqueda, selección, valoración y articulación de información procedente de documentos de distinta naturaleza. De acuerdo con el modelo de Van Drie & Van Boxtel (2008), este proceso implica utilizar evidencias provenientes de diversas fuentes para construir interpretaciones y argumentos coherentes con el contexto histórico analizado. En este sentido, las tareas basadas en múltiples documentos generan condiciones apropiadas para que la respuesta no se encuentre previamente construida, sino que sea elaborada mediante procesos de comparación e integración intertextual.

A partir de este planteamiento, la integración intertextual puede promoverse mediante una tarea que solicite la elaboración de un ensayo orientado a explicar *las distintas formas en que los países han afrontado su pasado colonial y cuál podría considerarse la alternativa más adecuada para hacerlo*. Para construir una respuesta fundamentada, la actividad se sustenta en el análisis y la integración de información procedente de tres documentos de diferente naturaleza:

1. La resolución 1514 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (o declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales) aprobada el 14 de diciembre de 1960.
2. Un fragmento de un texto del historiador camerunés Achille Mbembe: “Por un entierro simbólico del colonialismo. Imaginario y espacio público en África”, publicado por primera vez en Le Messenger (Duala, Camerún) en 2008.
3. Un fragmento de la entrevista a David Blight, profesor de historia en la Universidad de Yale experto en la Guerra Civil americana, la reconstrucción y estudios afroamericanos, publicada en BBC News Mundo el 14 de julio de 2020.

Los documentos seleccionados presentan perspectivas complementarias sobre el poscolonialismo, aunque ninguno de ellos, considerado de manera aislada, permite responder de forma suficiente a la tarea planteada. La resolución de las Naciones Unidas defiende el fin del colonialismo y el derecho de los pueblos a la libre determinación. Por su parte, el texto de Achille Mbembe expone diferentes actitudes adoptadas por los nacionalismos africanos poscoloniales frente a las manifestaciones y los símbolos heredados del colonialismo, entre ellos nombres, esculturas y elementos arquitectónicos. Desde otra perspectiva, David Blight sostiene que la eliminación de los símbolos asociados con un pasado conflictivo no supone la desaparición de ese pasado y destaca la necesidad de comprenderlo y aprender de él. Asimismo, plantea que determinados símbolos objeto de rechazo pueden adquirir significados históricos que no necesariamente coinciden con aquello que se pretende abolir.

La complementariedad de estas perspectivas exige superar la comprensión independiente de cada documento y establecer relaciones entre sus contenidos. En consecuencia, la resolución adecuada de la tarea requiere activar los diferentes procesos que intervienen en la integración intertextual, desde la comprensión y selección de la información relevante hasta la comparación, valoración e integración de los argumentos procedentes de las distintas fuentes:

1. En primer lugar, habrá que generar una buena representación de la tarea y entender que no se trata, por ejemplo, de resumir cada texto, sino de responder a una pregunta muy concreta interpelando cada texto desde ella. De esta representación de la tarea tiene que surgir una meta con la que comprometerse: “tengo que ir viendo en cada texto si me dice algo sobre cómo se ha superado el colonialismo y cuál parece la forma más saludable de hacerlo para luego poder trasladarlo a un ensayo”.
2. Será conveniente examinar cada documento para, en función de su autoría, fecha y tipo, juzgar su credibilidad. En este caso, los tres documentos podrían gozar de la misma credibilidad, pues uno de ellos pertenece a un respetado organismo internacional y los otros reflejan las ideas de historiadores que están transmitiendo sus reflexiones en canales serios (libros y periódicos nacionales).
3. Hay que comprender las ideas y argumentos de cada texto, algo que, al tratarse de documentos complejos y muy exigente, por ejemplo, la resolución de las Naciones Unidas utiliza un estilo cercano al lenguaje jurídico y el texto del camerunés Achille Mbembe una retórica que no es habitual para los ciudadanos europeos.
4. Hay que seleccionar cierta información y omitir otra dependiendo de la meta asumida. Esto precisa confrontar una y otra vez lo que se va comprendiendo con esa meta. De este modo, se podrá concluir que, en el texto de Achille Mbembe, cada una de las actitudes

que han adoptado los nacionalismos africanos pos-coloniales con respecto a las reliquias del colonialismo refleja una forma de afrontar la emancipación, al igual que las protestas contra los supuestos símbolos coloniales o esclavistas de los que habla David Blight. Las ideas que desarrollan esas actitudes y protestas en cada texto tendrán que ser, por lo tanto, seleccionadas. Por el contrario, la explicación de David Blight sobre cómo y cuándo surgió el rechazo en EEUU a los símbolos confederados podría omitirse al no ser relevante para cumplir con la meta asumida.

5. Las ideas de cada texto que hayan sido seleccionadas tendrán que compararse para ver cuántas formas de afrontar el pasado colonial/esclavista se pueden diferenciar (probablemente cuatro), en cuáles coinciden los textos utilizados y en cuáles no. De este modo, cabe concluir que David Blight está hablando también de dos de las opciones planteadas por Achille Mbembé (la eliminación o sustitución de los símbolos coloniales *versus* el mantenimiento de esos símbolos para que convivan con los nuevos) y, en menor medida, de la cuarta (tratar el pasado como si no hubiera existido).
6. Después de comparar la información seleccionada, habrá que integrarla imponiendo o infiriendo lazos y conexiones entre los textos -conexiones que, lógicamente, no están presentes en los documentos originales- para generar una representación única en la que, por ejemplo, se complete lo que dice Achille Mbembé sobre la eliminación o sustitución de símbolos coloniales con los argumentos en contra de esta opción que aporta David Blight.

Aunque los procesos descritos caracterizan la integración intertextual, la resolución de la tarea no concluye con la comprensión, selección, comparación e integración de la información procedente de las distintas fuentes. Una vez construida una representación integrada de los documentos, es necesario transformar ese conocimiento en un texto argumentativo capaz de responder de manera coherente y fundamentada a la pregunta planteada.

La elaboración del ensayo exige, por tanto, activar procesos específicos de escritura, entre ellos la planificación del texto, la organización y jerarquización de las ideas y el desarrollo coherente de los argumentos. Durante este proceso también puede resultar necesario volver a las fuentes para recuperar o seleccionar información adicional que permita contextualizar determinadas ideas, fundamentar los argumentos o establecer relaciones más precisas entre los documentos. Por ejemplo, parte de la información contenida en la resolución de las Naciones Unidas podría emplearse para contextualizar el problema y construir el planteamiento inicial del ensayo. De este modo, la integración intertextual y la producción escrita se articulan como procesos complementarios que permiten transformar la información procedente de múltiples fuentes en una respuesta argumentada. La tabla 1

presenta un ejemplo hipotético del producto que podría obtenerse mediante este proceso.

Tabla 1. Ejemplo hipotético de un ensayo elaborado mediante procesos de integración intertextual y escritura.

De acuerdo con las Naciones Unidas, todos los pueblos tienen derecho a la libertad y a gestionar su futuro sin las injerencias de otros. Sin embargo, muchos pueblos han formado parte de imperios o colonias que les han oprimido. ¿Qué hacer con ese pasado colonial tanto en las colonias que logran la independencia como en los países que las gobernaron? ¿Cómo afrontarlo? De acuerdo con Achille Mbembé, el pasado colonial/esclavista se ha afrontado de cuatro maneras distintas:

1. Eliminando los símbolos del colonialismo (como se ha hecho con en algunos lugares de EEUU, Reino Unido o Bélgica con estatuas vinculadas a la conquista o la esclavitud) o sustituyéndolos por otros que reconecten con el pasado pre-colonial (como se ha hecho con los nombres en Ghana, Zimbabue y Burkina Faso).
2. Reemplazando el poder colonial por un nuevo poder igualmente opresor con sus nuevos símbolos (es lo que ha ocurrido en Zaire).
3. Manteniendo los monumentos y símbolos del pasado para no olvidar el daño y construir nuevos símbolos que convivan con los anteriores y celebren con más fuerza la libertad (este ha sido el caso de Sudáfrica).
4. Enterrando el pasado, no prestando atención a lo ocurrido ni a quienes lo sufrieron, como si esa época no hubiera existido (esta ha sido la opción de Camerún).

De estas cuatro opciones, parece que la más razonable, de acuerdo con David Blight, es la tercera, pues el pasado no puede cambiarse, borrarse o purificarse; sino que hay que aprender de él. Además, cuando se eliminan ciertos símbolos, como las estatuas, estos pueden ser tergiversados. Por ejemplo, según este historiador, las estatuas de Colón no celebran la conquista, sino que reafirman las raíces americanas de la comunidad estadounidense de origen italiano. Más aún, no se puede responsabilizar a individuos concretos (por ejemplo, a Cristóbal Colón) de consecuencias que responden a tendencias de un momento histórico (por ejemplo, el afán de exploración).

Una tarea de estas características favorece procesos que se encuentran en la base del razonamiento histórico y puede adaptarse a diferentes contenidos y situaciones de aprendizaje. Para ello, resulta fundamental formular preguntas de alto nivel que exijan seleccionar, contrastar e integrar información procedente de textos con características diversas y que incluyan tanto información relevante como secundaria para la resolución de la tarea. En la propuesta presentada, los documentos ofrecen

perspectivas fundamentalmente complementarias. Sin embargo, dependiendo del fenómeno histórico analizado, también pueden incorporarse fuentes que contengan interpretaciones contradictorias o puntos de vista divergentes sobre un mismo acontecimiento.

El análisis de fenómenos históricos controvertidos constituye un contexto especialmente apropiado para este tipo de actividades. Por ejemplo, el estudio del conflicto entre la India y Pakistán podría realizarse mediante documentos que presenten las perspectivas sostenidas desde ambos países. La comprensión de un fenómeno a partir de fuentes divergentes requiere aplicar los mismos procesos de selección, valoración, comparación e integración descritos anteriormente. No obstante, cuando los documentos contienen posiciones contrapuestas, la elaboración del ensayo exige una organización argumentativa capaz de representar los contrastes, las contradicciones y las discrepancias identificadas. Para ello, pueden utilizarse estructuras discursivas que permitan confrontar explícitamente las perspectivas analizadas, como *mientras que, en cambio o por el contrario*. En consecuencia, una amplia variedad de acontecimientos y problemas históricos puede convertirse en una oportunidad para desarrollar la integración intertextual y, mediante ella, fortalecer el razonamiento histórico.

A pesar de su potencial educativo, las tareas basadas en múltiples documentos representan un desafío considerable para los estudiantes (Rouet, 2006). La necesidad de comprender cada fuente, seleccionar información relevante, establecer relaciones entre documentos y construir posteriormente una representación integrada incrementa las demandas cognitivas de la actividad. Por esta razón, el planteamiento de tareas orientadas al desarrollo de la integración intertextual debe acompañarse de apoyos instruccionales que faciliten progresivamente su resolución.

La literatura especializada ofrece diferentes alternativas para proporcionar estos apoyos. A partir de una revisión sistemática de las estrategias utilizadas para promover la integración intertextual en contextos educativos, Barzilai et al. (2018) identificaron tres prácticas instruccionales directamente relacionadas con este proceso: proporcionar indicaciones explícitas orientadas al establecimiento de relaciones entre documentos, favorecer la elaboración de resúmenes y la toma de notas, y utilizar organizadores gráficos para representar las conexiones entre las diferentes fuentes.

La primera estrategia consiste en proporcionar indicaciones específicas que orienten al estudiante hacia la integración de la información, procedimiento que ha mostrado resultados favorables en el trabajo con fuentes históricas (De La Paz, 2005). Estas orientaciones pueden presentarse de forma oral o escrita y dirigir la atención hacia las relaciones existentes entre las ideas contenidas en los diferentes documentos. Durante la lectura, por ejemplo,

puede solicitarse la identificación de semejanzas y diferencias entre las fuentes analizadas (González-Lamas et al., 2017). De este modo, las orientaciones explícitas contribuyen al establecimiento inicial de conexiones entre los textos y facilitan la selección de las ideas relevantes para responder a la tarea.

En la propuesta presentada, antes de abordar la entrevista a David Blight, se puede orientar la atención hacia las formas de afrontar el pasado colonial que aparecen en el documento y solicitar su comparación con las perspectivas previamente identificadas en el texto de Achille Mbembe. Esta orientación permite mantener activa la finalidad de la lectura y facilita que la nueva información se relacione con la obtenida anteriormente. De manera similar, antes de abordar cada documento pueden recuperarse los elementos ya identificados, anticipar la posible contribución de la nueva fuente a la resolución de la tarea y formular indicaciones dirigidas a establecer relaciones entre las perspectivas presentadas. Así, la lectura de cada texto deja de constituir una actividad independiente y pasa a formar parte de un proceso progresivo de construcción de una representación intertextual.

La segunda estrategia consiste en la elaboración de resúmenes o la toma de notas sobre los textos individuales en función de la finalidad de la tarea (Britt & Sommer, 2004). Se puede solicitar al estudiante que resuma cada documento, registre las ideas relacionadas con la pregunta planteada o identifique mediante anotaciones la información que posteriormente deberá comparar e integrar. Estas acciones contribuyen a diferenciar la información relevante de aquella que no resulta esencial para la resolución de la actividad y preparan el posterior proceso de integración.

En el caso de la propuesta sobre el pasado colonial, las anotaciones pueden centrarse en identificar, dentro de cada documento, las diferentes formas de afrontar ese pasado y las valoraciones formuladas sobre cada una de ellas. Disponer de esta información previamente seleccionada y organizada facilita su comparación posterior y proporciona una base para construir los argumentos del ensayo. Asimismo, cuando las características de los estudiantes o la complejidad de los documentos lo requieran, el docente puede proporcionar resúmenes parciales, orientaciones o modelos que faciliten progresivamente el desarrollo autónomo de esta habilidad.

La tercera estrategia consiste en utilizar organizadores gráficos para representar y establecer conexiones entre las ideas procedentes de las distintas fuentes. Estos recursos permiten visualizar relaciones, coincidencias, diferencias y posibles categorías de integración, por lo que constituyen un apoyo relevante para organizar la información durante el procesamiento de múltiples documentos (Barzilai & Ka'adan, 2017). Su función no se limita a sintetizar el contenido de cada texto, sino que facilita la construcción de relaciones entre las diferentes

informaciones y contribuye directamente al proceso de integración intertextual.

Aplicado a la propuesta desarrollada, un organizador gráfico puede permitir que el estudiante registre progresivamente las diferentes formas de afrontar el pasado colonial identificadas en cada fuente, las valoraciones asociadas con ellas y las relaciones existentes entre los documentos. El esquema puede completarse durante o después de la lectura y funcionar posteriormente como apoyo para planificar y estructurar el ensayo. La figura 1 presenta un ejemplo de organizador gráfico diseñado con esta finalidad.

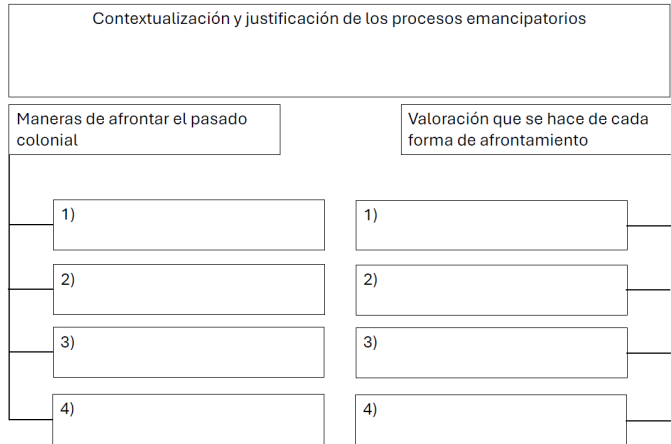


Figura 1. Esquema que podría ayudar a los estudiantes a seleccionar e integrar la información de los textos para responder a la tarea sobre el poscolonialismo.

CONCLUSIONES

La integración intertextual constituye una habilidad fundamental para el desarrollo del razonamiento histórico, debido a que permite superar una aproximación a la historia basada exclusivamente en la identificación y memorización de información. Razonar históricamente requiere que el estudiante sea capaz de enfrentarse a diferentes fuentes, reconocer su procedencia, seleccionar información relevante, contrastar perspectivas y establecer conexiones que le permitan construir interpretaciones fundamentadas sobre los acontecimientos del pasado.

La propuesta desarrollada muestra que trabajar con múltiples documentos puede transformar la lectura histórica en una actividad de análisis, comparación y argumentación. Sin embargo, la comprensión adecuada de cada fuente por separado no garantiza su integración en una representación coherente. La complejidad reside precisamente en establecer relaciones entre las ideas procedentes de diferentes documentos y utilizarlas para responder a preguntas que exigen interpretar, valorar y argumentar. Por esta razón, la integración intertextual debe considerarse una competencia que requiere enseñanza intencionada y progresiva.

En este proceso, las preguntas de alto nivel adquieren especial relevancia porque desplazan al estudiante desde la recuperación de datos hacia la construcción de explicaciones. La utilización de fuentes complementarias o contradictorias permite, además, aproximar el aprendizaje escolar a determinadas prácticas propias del razonamiento histórico, al exigir que las afirmaciones sean construidas y fundamentadas mediante evidencias procedentes de diferentes documentos.

La complejidad de estas tareas justifica la incorporación de apoyos instruccionales. Las orientaciones explícitas para relacionar los textos, la elaboración de resúmenes y notas vinculados con el objetivo de lectura y el empleo de organizadores gráficos pueden facilitar la selección, comparación e integración de la información. No se trata, por tanto, únicamente de proporcionar al alumnado una mayor cantidad de fuentes, sino de enseñar de manera sistemática cómo analizarlas y establecer relaciones significativas entre ellas.

Promover la integración intertextual supone también un desafío para el profesorado. Su incorporación efectiva requiere diseñar tareas adecuadas, seleccionar fuentes pertinentes, formular preguntas capaces de estimular procesos cognitivos complejos y proporcionar apoyos ajustados progresivamente a las necesidades de los estudiantes. El fortalecimiento del razonamiento histórico dependerá, por ello, tanto de la participación activa del alumnado como de una mediación docente planificada y sostenida.

Finalmente, la propuesta presentada puede servir como referencia para diseñar actividades semejantes en torno a otros acontecimientos y controversias históricas. Su valor reside en ofrecer una estructura adaptable para convertir la lectura de múltiples fuentes en una oportunidad de desarrollar simultáneamente comprensión, pensamiento crítico, argumentación y razonamiento histórico. Futuras investigaciones podrán valorar empíricamente la aplicación de esta propuesta en diferentes niveles y contextos educativos, así como determinar qué tipos de apoyos resultan más eficaces para favorecer progresivamente la autonomía de los estudiantes en la integración de información procedente de múltiples fuentes.

REFERENCIAS

Barzilai, S., & 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., & 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>

- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & 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., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 313–339. <https://doi.org/10.1080/02702710490522658>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Braasch, J. L. (2013). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En M. A. Britt, S. R. Goldman, & J.-F. Rouet (Eds.), *Reading: From words to multiple texts* (pp. 160–179). Routledge.
- 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>
- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C., & 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>
- González-Lamas, J., Cuevas, I., & 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>
- Kiuhara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136–160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competences of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97–119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Leinhardt, G. (2000). Lessons on teaching and learning in history from Pauls' pen. En P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 223–245). New York University Press.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Reisman, A., Enumah, L., & Jay, L. (2020). Interpretive frames for responding to racially stressful moments in history discussions. *Theory & Research in Social Education*, 48(3), 321–345. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1718569>
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M. T. McCruden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Information Age.
- Rouet, J.-F. (2006). The skills of document use. In *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning* (pp. 1–14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820094>
- Stearns, P. N. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. *American Journal of Education*, 109(4), 488. <https://doi.org/10.1086/444338>
- Van Drie, J., & 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 Driel, J., Van Driel, J., & Van Boxtel, C. (2024). Writing about the significance of historical agents: The effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing*, 37, 2173–2199. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0>
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817–826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Javier Rosales-Pardo, María García-Serrano, José Ricardo García-Pérez, Rubén Delgado-Álvarez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/ personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.