



Fostering historical learning in elementary education through whole class shared reading activities (*Fomentando el aprendizaje histórico en Educación Primaria mediante actividades de lectura compartida*)

Raquel De Sixte, Manuel Lucero, Javier Rosales & Vasiliki Konitopoulou

To cite this article: Raquel De Sixte, Manuel Lucero, Javier Rosales & Vasiliki Konitopoulou (2023) Fostering historical learning in elementary education through whole class shared reading activities (*Fomentando el aprendizaje histórico en Educación Primaria mediante actividades de lectura compartida*), Culture and Education, 35:2, 501-533, DOI: [10.1080/11356405.2022.2135274](https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2135274)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2135274>



Published online: 11 Jan 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 234



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Fostering historical learning in elementary education through whole class shared reading activities (*Fomentando el aprendizaje histórico en Educación Primaria mediante actividades de lectura compartida*)

Raquel De Sixte ^a, Manuel Lucero^b, Javier Rosales^a and Vasiliki Konitopoulou^a

^aUniversidad de Salamanca; ^bUniversidad de Extremadura

ABSTRACT

Students have their first contact with the subject of history in elementary education. At this point, they have still not developed the reading strategies that this type of domain requires. At elementary level, teachers must support their students to contextualize information and make explicit the relationships among ideas as a basic aspect of historical reasoning in the classroom. This paper explores the ways in which teachers with specific experience in teaching history in elementary education support their students to access the contents and relationships in history textbooks. Results show how teachers often contextualized and shared the ideas and the relationships among those ideas needed to understand the text. However, once the help provided to their students has been analysed in relation to the perceived level of complexity, the data reveal that teachers focused on the less complex ideas and relationships, rather than on the more complex ones. This seemingly paradoxical strategy could be explained by the discrepancy between the intrinsic complexity of texts and the learners' historical background knowledge.

RESUMEN

Los alumnos tienen su primer contacto con la asignatura de Historia en Educación Primaria. En este momento, todavía no han desarrollado las estrategias de lectura que este tipo de dominio requiere. En este nivel educativo, los profesores deben apoyar a sus alumnos para que contextualicen la información y expliciten las relaciones entre las ideas como aspecto básico del razonamiento histórico en el aula. Este trabajo explora las formas en que los profesores con experiencia específica en la enseñanza de la Historia en Educación Primaria apoyan a sus alumnos para que accedan a los contenidos y relaciones de los libros de texto de Historia. Los resultados muestran como los profesores suelen contextualizar y compartir las ideas y las relaciones entre esas ideas para poder comprender el texto. Sin embargo, una vez analizada la ayuda prestada a sus alumnos en relación con el nivel de

ARTICLE HISTORY



Received 17 June 2021
Accepted 7 August 2022

KEYWORDS

elementary education;
history; textbooks;
relationships among ideas

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria; Historia;
libros de texto; relaciones
entre ideas

CONTACT Raquel De Sixte  rsixte@usal.es  Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Campus universitario. Paseo de Canalejas 169, Salamanca 37008, Spain.

English version: pp. 501-514 / Versión en español: pp. 515-529

References / Referencias: pp. 529-531

English and Spanish texts written by the authors. / Textos en inglés y español escritos por los autores.

© 2022 Fundación Infancia y Aprendizaje

complejidad de ideas y relaciones, los datos revelan que los profesores se centraron en las ideas y relaciones menos complejas, en lugar de centrarse en las más difíciles de comprender. Esta estrategia aparentemente paradójica podría explicarse por la discrepancia entre la complejidad intrínseca de los textos y los conocimientos históricos previos de los alumnos.

Text comprehension is a reader's reconstruction of the text meaning by building a coherent mental representation that integrates text information with prior knowledge by implementing a range of processes and strategies according to each type of representation (Fox & Alexander, 2017). Such complexity is sometimes even more evident in the middle grades and in some specific areas of knowledge (Shanahan, 2017; Wharton-McDonald & Erickson, 2017). Considering this level of requirement, the acquisition of these skills is mostly aimed at middle and high school levels (Wansink et al., 2016). Literacy progression (Fox & Alexander, 2011; T. Shanahan & Shanahan, 2008) implies moving forward from basic literacy (decoding and knowledge of high-frequency words) to disciplinary literacy (literacy skills specific to history or other subject matters). In order to help students develop these skills, easier texts have often been used in classrooms, particularly in cases where students do not develop higher-order skills to the same extent (O'Connor et al., 2002). Although reading texts beyond the students' reading development may hinder their comprehension (O'Connor et al., 2015), it has been established that using easier texts also means that students learn less content and develop much less higher order skills (Hiebert, 2017). Therefore, some authors recommend the use of texts with the same or a higher level of reading proficiency than the students. It would be the teachers who help them to overcome difficulties through instructional scaffolding (Lupo et al., 2019).

Previous studies have described in detail the final objectives we strive to attain with our students at middle and high school levels (Goldman et al., 2016). However, few of them have focused on describing the first steps in which teachers help their students to develop the necessary reading skills for this subject. Specifically, we find it essential to answer the following questions: What do experienced teachers do when reading a history text with their students in elementary education? Do they take into account such relevant aspects as previous knowledge and causal, motivational and temporal relationships in the textbooks? Does the difficulty of the text have any relevance for them?

Reading comprehension and history textbooks

History textbooks require a complex inferential activity, given the episodic and narrative content that is often included in them. These episodic elements usually take place within contexts that are very far in time, and also exhibit socially and culturally different ideological values, which make their comprehension very complex (Voss et al., 1994). Authors such as Wineburg (1998) refer to the Latin contexture, which means to weave together, to connect strings in a pattern, that is, to create a historical context that makes it possible to evoke the necessary pieces to understand a

historical phenomenon. In this sense, different works have considered different frames of reference that make it possible to contextualize a historical phenomenon (De Keyser & Vandepitte, 1998; Van Drie & van Boxtel, 2008). For example, van Drie & van Boxtel have pointed out: '(a) a chronological frame of reference, including knowledge of periods, significant events, and developments; (b) a spatial frame of reference, including knowledge about locations and scale; and (c) a social frame of reference, including knowledge of components of human behavior and social activity such as socio-economic, socio-political, and socio-cultural conditions of life' (Van Drie & van Boxtel, 2008, pp. 95–6). According to these authors, in order to identify and learn the key information in the text, students must activate and use background knowledge to reach a historical contextualization as well as to create relationships between ideas in order to understand the text as a whole (Cho & Afflerbach, 2017). The existing literature has already highlighted the relevance of students' historical background knowledge to locate and contextualize the information from historical textbooks (Van Boxtel & van Drie, 2013).

Dealing with a historical explanation requires extracting a combination of ideas related among themselves in different ways. In this sense, the analysis of cause and consequence offers the readers ways of reasoning and gives meaning to temporality by understanding the evidence of the past (Wineburg, 2001). For example, historical ideas are classified as events (Voss et al., 1994) or conditions (Topolski, 1991), and their most frequent links are causal, motivational or temporal (Britt et al., 1996). Specifically, two ideas are causally linked when the occurrence of one provokes, facilitates or hinders the development of the other. In motivational relationships, an idea is interpreted as an attempt to solve a certain problem, or as a means to an end. Finally, in 'narrative' (Masterman & Sharples, 2002) or 'dynamic' (Topolski, 1991) temporal relationships, ideas are related in a linear way or connected following a time-based logic.

History textbooks organize the information and seek coherence through abundant linguistic resources (García et al., 2018). Despite that, students are not always able to use those resources to give historical meaning to the information (Carretero et al., 1991; Lee et al., 1997; Voss et al., 1994). For example, students view causes as discrete things rather than as relationships between things. When interpreting the information, they attach great importance to personal elements, showing preference for personal factors in an explanation, or treating both actions and events in the same way. Pupils also tend to model causes as working in a linear, mechanical and cumulative way, and to consider what happened as inevitable. Similarly, when asked about an event, they construct narratives in which the information is presented as a list, without any links among ideas (Chapman & Woodcock, 2006). They speak about causes without demonstrating an understanding of what the specific consequences of particular actions, events and states of affairs might be (Chapman & Woodcock, 2006). Despite being relevant, causal markers as a tool to promote complex thinking do not emerge automatically but need to be carefully guided by a history teacher (Wineburg, 2001).

Reading comprehension in the history classroom

Classroom discussions between teachers and students that take place after the reading of a text are one of the key elements in learning, as they allow students to be guided through the texts (Clarke et al., 2016; Reisman et al., 2020). However, the discussions do not have a

definitive impact on the understanding (Reisman et al., 2020). Murphy et al. (2009) conducted a meta-analysis in which they analysed 42 correlation studies containing classroom discussion. Their results showed that few approaches were effectively increasing students' literal or inferential comprehension, as well as critical thinking and reasoning. These results are consistent with other, more specific studies: when reading in history class, teachers typically focus on basic reading comprehension and summary of information (Kiuahara et al., 2009), as well as the memorization of facts (Wansink et al., 2016).

Therefore, it seems necessary to help teachers and students to modify their natural ways of reading history texts in the classroom (Wilkinson et al., 2015). In this sense, the teaching of history has been focused on creating educational contexts in which the activation of history background knowledge and causal reasoning are two of the key elements. For example, Van Drie and van Boxtel (2008) identified how students' background knowledge allowed them to contextualize information as a basic aspect of historical reasoning in the classroom. Specifically, these authors define historical reasoning as 'an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare and/or explain historical phenomena' (Van Drie & van Boxtel, 2008, p. 89). Also, the teaching of history has been concerned with the development of students' awareness of the linguistic features in the texts. This way, researchers hope to improve students' understanding of historical content and causal reasoning (Monte-Sano & Reisman, 2016). Some studies have found that such grounding provides methodological recommendations for teachers and students to engage with the text and explore its meanings (e.g., Schleppegrell et al., 2004, 2008).

Despite its relevance, not enough attention has been devoted to how prior knowledge and causal information in the text are approached during the interaction between teacher, students and historical textbooks in elementary education. During the last years of this educational stage, students begin to be confronted with more complex texts that require specific knowledge and more sophisticated reading skills (Fox & Alexander, 2011). Describing precisely what history teachers do when both the difficulty of ideas and the connections between them increase will allow us to better understand in which way teachers help their students discover and start using the necessary reading skills for this subject. This is the motivation of this research.

Research aims and expectations

We will address the following research questions:

- (1) To what extent do teachers perceive difficulty of ideas and relationships among ideas of the text?
- (2) To what extent do teachers re-elaborate these ideas according to students' prior knowledge and the perceived level of difficulty?
- (3) Do teacher clarify the causal, motivational and temporal relationships usually encountered in texts according to the level of difficulty?

We expected that teachers would help their students to understand the most complex ideas in the text, providing them with background information. Furthermore, we expected that teachers would help their students to build a coherent representation of

the text, emphasizing the causal links, as well as the motivational and temporal connections between the ideas.

Method

Participants and research context

A total of eight history sessions were recorded and analysed, delivered by eight different Greek teachers (three male and five female), all native speakers of Greek from different schools throughout Greece, in the final year of elementary education (ranging between 11 and 12 years of age). At this stage, students begin to develop more complex skills that enable them to deal with specialized and sophisticated reading of historical texts. During a period of two weeks, eight sessions of around 60 minutes were recorded, one per teacher. All the teachers had between six and 28 years of experience in teaching history (Table 1), although they did not have specific training in the history domain. A non-probabilistic selection was made of the teachers who participated in the study, the only requirement being that they had a minimum of six years of experience in teaching history in elementary schools. They did not receive specific instructions on how they should teach their lessons. The teachers were fully informed of the implications of their participation and gave their consent. Complete confidentiality was ensured.

Overall, 155 students participated, most of them lower or middle-to-lower class (categorized by the schools themselves according to the economic resources of the area). Table 1 lists the characteristics of each teacher and collective reading activity.

Teachers and students were working with the same textbook, organized in five chapters describing Greek history from the fifteenth to the twentieth century. The topic discussed was the Great Greek Revolution (1821–1830). Teachers and students were recorded while reading the text: *The Independence of Greece*.

Data collection procedure

The eight sessions took place in different weeks during the second semester of the 2012–13 academic year. The sessions were audiotaped with an mp3 recorder, the recordings were transcribed and then analysed. During these recorded sessions, the researcher and the

Table 1. Information about the participants and the sessions.

Categories	Teachers							
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Teacher's gender	male	female	female	female	female	male	male	female
Teacher's age	29	28	36	27	49	48	47	49
Number of students	20	21	18	15	22	21	21	17
Professional experience in elementary education	6	7	9	6	28	25	25	23
Time length of teaching units (in minutes)	59'4"	59'	81'26"	61'2"	287'2"	211'2"	136'4"	107'5"
Time length of whole reading discussion (in minutes)	17'3"	21'3"	12'5"	17'0"	35'	60'2"	17'3"	33'3"
Percentage of time devoted to the reading discussion	29.1%	36.1%	15.3%	27.8%	12.2%	28.5%	12.7%	30.9%

recording device were set up as unobtrusively as possible in a corner at the back of each classroom.

Analytical procedure

The analysis was segmented into three different parts: (1) text analysis; (2) estimating the teachers' perceived difficulty of ideas and relationships among ideas; and (3) analysis of the interaction between teacher and students when reading a text. A detailed description of these analyses follows.

1. Text analysis

This 364-word text entitled *The Independence of Greece* was determined as compulsory for the sixth grade by the Greek Education Administration ([Appendix 1](#)). It was analysed following two steps: (a) extracting and paraphrasing the main ideas; and (b) identifying the relationships among the ideas in the text.

(a) *Extracting and paraphrasing the main ideas.* Following the analysis system used in previous research (Montanero & Lucero, 2011), two referees analysed the ideas referring to actions by people, groups or institutions, historical events or contextual aspects appearing explicitly in the text and that were relevant towards the explanation of the historical phenomenon. The degree of coincidence was 100% except for the use of synonyms, different word order or diverse specific linguistic particles not affecting the meaning of sentences. In this case, the text consisted of 16 ideas forming a multiple-cause explanation. The analysed ideas were paraphrased in shorter phrases in order to simplify their use and graphic representation ([Figure 1](#)), while maintaining the essence of their meaning.

(b) *Identifying the relationships among the ideas in the text.* To identify the relationships among the extracted ideas, we use each explicit connector as a reference indicating a causal, motivational or temporal link:

- (1) A *temporal* (t) relationship in [Figure 1](#) is established when there is an explicit temporal relationship between two or more chronologically consecutive ideas.

In the previous example, it is possible to identify an explicit temporal or sequential relationship between ideas (A) and (B) through the sequential marker 'marked'.

- (2) We consider a relationship to be *causal* (c) in [Figure 1](#) when it is possible to make a connection between two or more ideas if at least one of them can be considered as a factor influencing or contributing to the emergence or maintenance of the other, or to affect a change in its development.
- (3) There exists a *motivational* relationship (m) in [Figure 1](#) between two or more ideas when it is possible to clearly establish a relation of intention, desire or aim. Therefore, one of them is the intention or goal, and the other, a means to attain it.

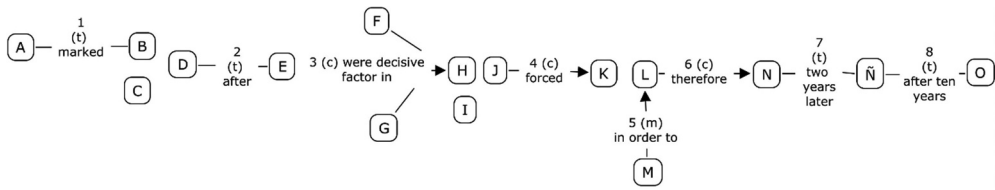


Figure 1. Graphic representation of the text. Squares represent ideas shared by the text. Arrows causal or motivational explicitly signalled. Lines without arrows temporal relationships explicitly signalled. Numbers, sequence of the explanation. Ideas: A. The surrender of Acropolis to the besieging Turks (1827); B. Turkish supremacy at the central part of Greece; C. Turkish domain of Peloponnese (Ileia, Mesina, Tripoli); D. Naval battle of Navarino (1827); E. The Revolution is reviving in Chios, Crete and other places; F. Victories of the Greek army; G. Negotiation between Kapodistrias and the Great Forces; H. Expansion of Greek territory (conquest of Ambrakikos bay); I. The Sublime Porte rejects the Greek Independence; J. The defeat of the Ottoman Empire (1828–1829); K. Negotiation about the Independence of Greece; L. United Kingdom and France support the Independence of Greece; M. Restricting the Russian aspirations; N. The alliances recognize the Independence of Greece; N̄. New expansion of Greek borders (confirmed by Sublime Porte); O. Independent Greek Nation.

2. Estimating teachers' perceived difficulty of ideas and relationships among ideas.

To measure the level of difficulty of ideas and the relationship among them, we developed an online Likert scale questionnaire asking teachers to range the ideas and their relationships into five levels of difficulty (least to most). Concretely, the five-point Likert scale included the expressions 'easy', 'low difficulty', 'medium difficulty', 'difficult' and 'very difficult'. Even though all questions were Likert-scale response items, we also allowed some space for written comments. Finally, these responses were grouped into two levels according to the median value: low difficulty and medium or high difficulty. The earlier versions of the questionnaire were piloted before being distributed to all elementary education teachers.

Thirty-one elementary education teachers, different from those who were recorded in this study, ages from 30 to 58, were chosen from a pool of 22 schools, representing a wide range of elementary schools in Greece. All of them had more than five years of teaching experience at the same educational level.

3. Analysis of the interactions between teacher and students when reading the historical text (see Table 2, for a complete example).

Analysis was carried out in several phases:

(a) *Extracting and selecting the shared contents.* The shared contents were the ideas that had been generated by the teacher during the interaction. When the same shared content referred to two different ideas, both were considered.

(b) *Categorization of the shared contents.* Categorizing the shared contents had two goals: to establish the links of these contents with the textual ideas and to concretize the degree of re-laboration of the discourse ideas in relation to the ones in the text. For the former goal, each item of verbal data taken from the transcript referring to the same action in the text was first identified as an idea, according to the graphic representation previously described in the text's

analysis. After identifying the ideas, the analysis of verbal data focused on determining the degree of complementary information which was provided. Three different levels of re-elaboration were carried out, bearing in mind that:

(1) We labelled an idea as having a low level of re-elaboration (N1) when this idea was completely faithful to the text or had a very low level of paraphrasing (without departing from the text). Very frequently, the teachers' explanations were not aimed at making the ideas more extended, but instead, they intended to maintain the same information related a specific idea.

(2) We categorized an idea as having a medium level of re-elaboration (N2) when it was included in the text but some re-elaboration was applied to it, such as pointing at the map, saying it in other words, justifications, precisions, etc.

(3) We considered an idea to be of a high level of re-elaboration (N3) when teachers clarified it with information that was not in the text, either because it had been taken from previous readings or explanations, or it was completely new, without any apparent connection to the text. The proposition or the information provided could be aimed at evoking prior knowledge which was relatively complex to access for most students at the elementary school level, having to elaborate on the information related to a specific idea, or to provide implicit information on its causal and intentional relationships. One of the cases is reflected in Table 2, which is an example of this categorization. In the example, it is important to notice that utterances (a) and (b) connect with the same ideas from the text, but with a different level of re-elaboration.

(c) *Categorization of relationships among ideas.* After identifying the links with the textual ideas and their level of reworking, the analysis of verbal data focused on determining the relationships among those ideas. Each of these relationships was then categorized according to its nature: causal, motivational or temporal relationships (Montanero & Lucero, 2011).

These categorizations were defined following the verbal cohesion criteria (Achugar & Schleppegrell, 2005) of causal, motivational or temporal relationships among ideas. A relationship was then considered as explicit, marked or signalled when it was expressed using an explicit causal, motivational or temporal discourse marker, as we saw in the analysis of the text (see section 'Identifying the relationships among the ideas in the text'). The non-signalled relationships, lacking this linguistic marking, were not considered. Table

Table 2. Example of extracting and selecting the shared content, correspondence between the textual ideas, shared contents and level of re-elaboration and relationships among ideas.

Transcript	Shared content	Correspondence between the text's ideas, shared contents and level of re-elaboration	Relationship among ideas
Text: The same fragment Transcript	(a) The borders of the new country reached till here (pointing at map)	<ul style="list-style-type: none"> ● Shared content (a) ● (N) new expansion of Greek borders. ● Grade of re-elaboration: N2 ● Shared content (b) ● (N) new expansion of Greek borders. ● Grade of re-elaboration: N3 	Relationship considered as explicitly marked among (a) – (b) content: then Type of relationship: Temporal
Teacher: (a) The borders of the new country reached till here (b) then , the borders expanded again, up to the line of Fthiotida, Lamia, Evritania etc. in Greece. [...]	(b) the borders expanded again, up to the line of Fthiotida, Lamia, Evritania etc. in Greece		

2 shows an example where the temporary discourse marker ‘then’ (underlined in the last column) is explicit, linking two different ideas with different historical contextualization levels (N2 and N3), around the idea ‘new expansion of Greek borders’ taken from the text.

Reliability

To test the reliability of the process, the researchers calculated the degree of agreement between two evaluators on the numbers of ideas. The categorization of units of analysis was made after a training process in which the researchers refined the category system and the degree of permissiveness of said categories, to ensure internal consistency. They both counted and enunciated 469 different ideas. Therefore, the degree of coincidence on the number of utterances was 100%. The language of the coders was almost identical, except for the use of synonyms, different word order or diverse specific linguistic particles not affecting the meaning of sentences. When an obvious discrepancy was detected, it was solved by consensus. The rates obtained from Cohen’s kappa coefficient were very high for the rest of the dimensions: 94.8% for the classification of relationships among ideas (Cohen’s kappa coefficient .90, $p < .01$), discrepancies being solved by consensus. As for the categorization of ideas, the degree of verbal cohesion was 100% (Cohen’s kappa coefficient 1, $p < .01$). For the last three dimensions, the degree of agreement was calculated from a sample of 50% of randomly chosen transcriptions.

Results

We analysed: (1) the teachers’ perceived difficulty of ideas and relationships among ideas of the text (Figure 2); (2) the level of re-elaboration of textual ideas (N1, N2 or N3), and the possible differences in perceived difficulty; (3) the treatment given in the analysed sample to the relationships in the text (causal, motivational and temporal), and the possible differences according to the level of difficulty.

(1) Estimating teachers’ perceived difficulty of ideas and relationships among ideas.

Figure 2 shows the results according to the teachers’ perceived difficulty of ideas and relationships among ideas.

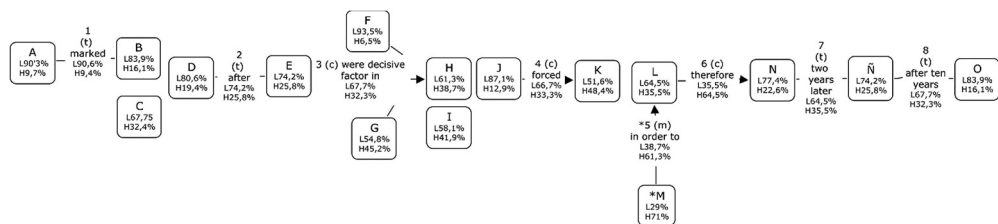


Figure 2. Estimating teachers’ perceived difficulty of ideas and relationships among ideas. Capital letters within each square represent shared ideas by the text. Arrows causal or motivational explicitly signalled. Lines without arrows temporal relationships explicitly signalled. Numbers, sequence of the explanation. Teachers’ responses were grouped into two levels according to the median: (L) low difficulty and (H) medium or high difficulty. Asterisks represent ideas and relationships with a higher level of difficulty explicitly supported by more experience teachers.

It can be observed that the idea ‘M’ (restricting the Russian aspirations) was perceived by 71% of the teachers as the one with the highest level of difficulty. Regarding the relationships among ideas, 61.3% of the teachers described the relationship ‘M-L’ (M- ‘restricting the Russian aspirations’, *in order to*, L- ‘The United Kingdom and France support the independence of Greece’) as having the highest level of difficulty. And the relationship ‘L-N’ (L- ‘The UK and France support the independence of Greece’, *therefore*, N- ‘The alliance recognizes the Independence of Greece’) was perceived by 64.5% of the teachers as highly difficult.

(2) *Level of re-elaboration of textual ideas, according to the level of perceived difficulty.*

The results in Table 3 illustrate the percentage of ideas with a low level of re-elaboration (N1), medium level of re-elaboration (N2) and high level of re-elaboration (N3) that were shared by teachers.

The data show that teachers re-elaborated more than 70% of the ideas of the text (N2: 41.6%; and N3: 32.6%). In that regard, a certain degree of variability could be detected. For example, teachers 2 (N1-52.4%) and 3 (N1-56.1%) did not re-elaborate but only repeated the textual ideas, while teachers 4 (N2-70% and N3-25%) and 8 (N2-51.2% and N3-40.7%) frequently re-elaborated those ideas.

Table 3 shows that more than half of the teachers (teachers 1, 2, 4, 6 and 7) used the ideas categorized with a level of low difficulty with greater frequency (in more than 50% of the cases). Therefore, teachers in most cases contextualized the ideas with the lowest level of difficulty. However, as in the previous case, a certain level of variability can be detected in the behaviour of the analysed teachers (e.g., teacher 7 — 75% low difficulty & 25% — high difficulty; teacher 8 — 42% low difficulty & 58% — high difficulty), which deserves further reflection.

Table 3. Level of re-elaboration and type of relationships.

Categories	Subcategories		Teachers								Total
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	
Level of re-elaboration	N1	%	27.6	52.4	56.1	5	17	40.7	28.2	8.1	25.9
		<i>n</i>	16	22	32	2	8	11	11	10	112
	N2	%	27.6	47	36.8	70	27.7	37	23.1	51.2	41.6
		<i>n</i>	16	20	21	28	13	10	9	63	180
	N3	%	44.8	0	7	25	55.3	22.2	48.7	40.7	32.6
		<i>n</i>	26	0	4	10	26	6	19	50	141
Type of relationship	Causal	%	5.3	44.4	50	44.4	63.6	66.7	41.7	54.5	42.7
		<i>n</i>	1	4	4	4	7	4	5	12	41
	Motivational	%	26.3	33.3	25	44.4	36.4	16.7	0	27.3	26
		<i>n</i>	5	3	2	4	4	1	0	6	25
	Temporal	%	68.4	22.2	25	11.1	0	16.7	58.3	18.2	31.3
		<i>n</i>	13	2	2	1	0	1	7	4	30
Type of relationship according to the perceived difficulty	Low difficulty	%	100	83	83	0	0	100	67	63	74.2
		<i>n</i>	4	5	5	0	0	2	2	5	23
	High difficulty	%	0	17	17	0	100	0	33	38	25.8
		<i>n</i>	0	1	1	0	2	0	1	3	8

(3) *Type of relation between shared ideas, according to the level of difficulty.*

The findings in [Table 3](#) show the percentage of explicit relationships included in the text (causal, motivational and temporal) that were shared by teachers.

According to the data in this study, globally, most of the teachers that took part in this study preferred to focus on the causal relationships in the text (42.7%), followed by temporal (31.3%) and motivational (26%). However, we can observe some degree of variability regarding those facts. For example, some teachers focus more on the temporal relationships (teachers 1 and 7), while others seem to favour the causal relationships (teachers 2, 4, 5 and 8). And some other teachers coincide on the attention given to motivational and temporal relationships (teachers 3 and 6). Therefore, although most of them prefer to focus on causal relationships (42.7%), there is a high degree of variability regarding the use of motivational and temporal relationships. [Table 2](#) shows the results regarding the most used relationships according to the level of perceived difficulty.

As observed in the table, most teachers more frequently focus on the relationships categorized as easy, with the exception of teacher 5.

Discussion

In this study, we have analysed how eight experienced elementary school teachers treat two key elements in the understanding of a historical text: the previous knowledge necessary for its comprehension and the identification of the existing connections between the ideas of the text. We have also analysed the impact of teachers' perceived difficulty of ideas and relationships among ideas and the support that they offered to their students. To this end, we studied all the verbalizations that the teachers made to their students while interpreting a text dedicated to Greek Independence. Our first aim was to identify which ideas and relationships included in the text were considered by the teachers during the classroom discussions. Specifically, we analysed which ideas were elaborated and how it was done (according to the level of re-elaboration carried out: N1 — faithful or low level of paraphrasing; N2 — some re-elaboration was applied to the ideas; N3 — high level of re-elaboration), and what relationships were made explicit during these discussions (causal, motivational or temporal). On the one hand, our results show that the teachers helped their students to understand the information in the text, providing them with background information. Concretely, 70% addressed the ideas with some level of re-elaboration (N2-41.6% and N3-32.6%). In this sense, teachers treated the text without addressing it as a list of facts (Linderholm et al., 2000; Peck & Seixas, 2008; Pressley & Afflerbach, 1995; Voss et al., 1994). On the other hand, regarding the type of relationships that were made explicit, our results reveal that teachers also worked explicitly on the connections that linked the ideas in the text. This support may facilitate the creation of a coherent representation of the historical text (Cho & Afflerbach, 2017). In particular, they mostly focused on the causal links in the text (42.7%), although they also were mindful of temporal (31.3%) or motivational links (26%). The results show that many of the teachers in our study interpreted the text's contents in an explicative manner, i.e., the independence of Greece was

approached by way of the causes and motives that led the Greek people to seek their independence (Schleppegrell et al., 2008). However, teachers also interpreted the text from its temporal and motivational elements. In this regard, the vision of the Greek Revolution they shared with their students was much more narrative. These results indicate that an explanatory approach to the reading of texts in history class, emphasizing the causal links as well as the motivational and temporal relationships, is possible. It is a hopeful fact that reveals that it is also possible for experienced teachers to guide their elementary students in this way. An explicit focus on the specialized language and methods of the domain can be very useful in the teaching of history or in favouring historical thinking (Havekes et al., 2012). In any case, we should not forget that the structure of the text itself can lead teachers to deliver the lesson in a certain way. In other words, the extent to which the textual structure of the texts may be decisive in teachers' explanations.

Our second objective was to identify how teachers dealt with ideas and relationships that were perceived as more complex during classroom discussions. In this case, our results show that more than half of those in our sample re-elaborated frequently (in more than 50% of the cases) the ideas categorized as of low difficulty, and save one exception, they emphasized the relationships categorized as easy. From this point of view, it can be said that the discussions in which the students participated revolved around the least complex ideas and relationships in the text. In addition, 57.3% of the connections that were made explicit were temporal and motivational, making the discussion more narrative and therefore easier for students to understand. In line with this discussion, a possible explanation for this might be that the connectors that appear in the text may be influencing the explanation of these teachers. Further research is needed to determine this.

The first conclusion of our results is related to the role of the teachers and their work in the classroom as a key element (Wineburg, 2001). More specifically in our study, teachers read from the history textbook and re-elaborated its information while they directed their students' attention towards the relationships between ideas. Unlike the results of other studies, which showed that teachers typically focus on basic reading comprehension and summary of information (Kiuahara et al., 2009), as well as the memorization of facts (Wansink et al., 2016), the teachers in our study helped the students to build a coherent representation of the text, activating the information and making explicit the connections between the ideas. Although we do not have data regarding the understanding achieved by the students, we know that prior knowledge about a topic and identifying the connections between ideas has an important effect on comprehension (Graesser & Bertus, 1998). More importantly, we now know that if we train students in this type of skill, their ability to handle the texts will improve (Dole et al., 1991; Dole et al., 2009; Trabasso & Bouchard, 2002), especially with difficult texts (Linderholm et al., 2000). The previous results are in keeping with earlier findings. Taking for example a meta-analysis by Donker et al. (2014) on effective learning strategies, it showed that a combination of cognitive and metacognitive strategies led to positive results on reading comprehension. More specifically, the practices of activating prior knowledge, defining difficult words, identifying main ideas, summarizing and reflecting on the contents of the text are all helpful strategies to support students' comprehension of texts (Okkinga et al., 2018). Other strategies linked to text

comprehension are rhetorical resources. Students with strong knowledge of rhetorical devices tend to demonstrate good comprehension strategies (e.g., Welie et al., 2017).

The second conclusion that emerges from our results has to do with the level of difficulty of the ideas that were elaborated, and also with the explicit relationships. In this regard, we have been able to verify that the teachers worked mostly with the simplest ideas and relationships of the texts. This behaviour may indicate that it was more important for the teachers to develop a basic understanding of the information in the text. Obviously, working with history texts demands greater reflection in order to foster authentic reasoning (Havekes et al., 2017). In this sense, we understand that teachers must look beyond the simplest ideas and relationships in the texts. In other words, they should provide their students with the possibility of constructing not only coherent but also complex textual representations. As we saw previously, students understand history texts as a series of discrete things rather than as relationships between things, and also tend to model causes as working in a linear, mechanical and cumulative way, building narrative explanations about events which should require a complex, constructive and inferential interpretation (Chapman & Woodcock, 2006). The explanation for these results may be found in the objectives of the task itself. It is easy to imagine that after reading the text, the teachers were more concerned with helping students to understand the information contained in it, rather than with developing a proper reasoning about historical events. Perhaps for this reason, it seems extremely important that teachers become aware of the relevance that this type of text plays in the beginning of a disciplinary literacy (Shanahan, 2017). Another possible explanation for this seemingly paradoxical strategy could be the discrepancy between intrinsic complexity of texts and the learners' competence, which would lead teachers to 'throw in the towel' on complex ideas in order to focus on those that are potentially comprehensible.

Beyond these reflections, we believe our work brings a key idea to the debate on the teaching of historical reasoning in the classroom: since this is the first contact students have with the discipline, the need to promote historical reasoning should begin in elementary education. However, this first contact with the discipline is not without its difficulties. The need for students to understand the texts, even superficially, means that reasoning might be relegated to a secondary role. It is not unreasonable to think that teachers assume that, without this minimum understanding, it is difficult to reason in a complex way. Clearly, at this point, further research would be needed to explore the possibility of teachers being attuned to the reading and comprehension abilities of their students. Our data unfortunately do not allow us to go beyond the current reflection. In any case, the results presented in this study are a first step towards understanding the behaviour of elementary education teachers when they are reading historical texts. It is only by observing teachers' behaviour on a daily basis that we will be able to better understand the gap between their work and the subsequent aim of achieving a real disciplinary literacy. In a recent study, Litman et al. (2017) pointed out the necessity to transform the traditional reading instruction, in which students are taught to look up or summarize information from single sources, into the kind of literacy instruction that engages them in reading an academic text and the following reasoning to support the development of complex literacy skills. Undoubtedly, adolescent students must acquire the reading skills specific to each subject matter, even though not all those skills are easy to acquire, especially when students are taking their first steps in

reading texts. For example, Faggella-Luby et al. (2012) highlighted the difficulty that may lie in replacing this disciplinary framework for the more broadly known general strategy instruction, since on many occasions, students who struggle with reading and writing do not possess the foundational skills and strategies necessary to learn proficiently. Perhaps for this reason, C. Shanahan and Shanahan (2014) asked if disciplinary literacy has a place in elementary school. These authors proposed that primary teachers should be those committed with preparing students for disciplinary reading.

The results of the present study could be limited because the findings are sensitive to the curriculum and the practices particular to the Greek educational system. The attention paid to the curriculum is not trivial. It has an undeniable influence on teaching practice, and on the materials and resources used in the classroom, such as the textbook (Gómez Carrasco & Miralles, Martínez, 2017). Future studies should investigate if these results can be generalized beyond this educational setting. In future research studies, it would also be necessary to study the distance between the meanings built in the classroom and the internal representation the teacher has of the historical phenomenon. It is also possible that if we had assessed the comprehension and recall of the content, as well as the relationships developed during the session (the causal, motivational or temporal relationships supported, signalled and re-elaborated by the teachers), these relationships would also have been the ones best understood and remembered by the students. However, as numerous studies have pointed out (for a recent review, Wharton-McDonald & Erickson, 2017), we believe that focusing on students' prior knowledge and the relationships among ideas in the text has a positive impact on comprehension and reasoning.

Fomentando el aprendizaje histórico en Educación Primaria mediante actividades de lectura compartida

La comprensión de textos supone la reconstrucción de la información incluida en un texto mediante la elaboración de una representación mental coherente que integre esta información con los conocimientos previos, poniendo en práctica una serie de procesos y estrategias según cada tipo de representación (Fox & Alexander, 2017). La complejidad de este proceso es a veces aún más evidente en los grados medios y en algunas áreas específicas del conocimiento (Shanahan, 2017; Wharton-McDonald & Erickson, 2017). Dado el nivel de exigencia que implica, la adquisición avanzada de estas destrezas se orienta sobre todo al nivel de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Wansink et al., 2016). Sin embargo, la consecución de estas competencias debemos entenderla como un proceso evolutivo (Fox & Alexander, 2011; T. Shanahan & Shanahan, 2008) que implica avanzar desde la alfabetización básica (decodificación y conocimiento de palabras frecuentes) hasta la alfabetización disciplinar (habilidades de alfabetización específicas de la Historia u otras materias). Para ayudar a los alumnos a desarrollar estas destrezas, a menudo se han utilizado en las aulas textos más fáciles, sobre todo en los casos en que los alumnos no desarrollan en la misma medida las destrezas de orden superior (O'Connor et al., 2002). Aunque la lectura de este tipo de textos, más allá del desarrollo lector de los alumnos, puede llegar a dificultar su comprensión (O'Connor et al., 2015), se ha establecido también que el uso de textos sencillos implica que los alumnos aprendan menos contenidos y desarrollen en menor medida habilidades de lectura complejas o específicas (Hiebert, 2017). Por este motivo, algunos autores recomiendan el uso de textos que requieran de un nivel de competencia lectora igual o superior al que disponen los alumnos. Serían los profesores quienes les ayudan a superar las dificultades a través de un andamiaje instruccional (Lupo et al., 2019).

Estudios previos han detallado los objetivos finales que pretendemos alcanzar con nuestros alumnos de Educación Secundaria (Goldman et al., 2016). Sin embargo, pocos de ellos se han centrado en describir los primeros pasos mediante los cuales los profesores ayudan a sus alumnos a desarrollar las habilidades lectoras necesarias para este contenido. Específicamente, consideramos fundamental responder a las siguientes preguntas: ¿Qué hacen los profesores con experiencia cuando leen un texto de Historia con sus alumnos de Educación Primaria? ¿Tienen en cuenta aspectos tan relevantes como los conocimientos previos y las relaciones causales, motivacionales y temporales de los libros de texto? ¿Tiene la dificultad del texto alguna relevancia para ellos?

Comprensión lectora y libros de texto de Historia

Los libros de texto de Historia requieren una actividad inferencial compleja, dado el contenido episódico y narrativo que suelen incluir. Normalmente, estos elementos

episódicos se desarrollan en contextos muy alejados en el tiempo, y presentan además valores ideológicos sociales y culturalmente diferentes, lo que hace que su comprensión sea realmente compleja (Voss et al., 1994). Para realizar con éxito esta actividad inferencial, los lectores debemos ser capaces de situar y contextualizar con éxito las ideas presentadas en los textos. Por ejemplo, autores como Wineburg (1998) hacen referencia al latín *contextere*, que significa entrelazar, conectar hilos dentro de un patrón, es decir, crear un contexto histórico que permita evocar las piezas necesarias para comprender un fenómeno histórico. En este sentido, diversos trabajos han considerado diferentes marcos de referencia que permiten contextualizar un fenómeno histórico y con ello, posibilitar su comprensión (De Keyser & Vandepitte, 1998; Van Drie & van Boxtel, 2008). Por ejemplo, van Drie & van Boxtel han señalado los siguientes marcos: '(a) un marco de referencia cronológico, que incluya el conocimiento de los períodos, los acontecimientos significativos y los desarrollos; (b) un marco de referencia espacial, que incluya el conocimiento de los lugares y la escala; y (c) un marco de referencia social, que incluya el conocimiento de los componentes del comportamiento humano y la actividad social, como las condiciones de vida socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales' (Van Drie & van Boxtel, 2008, pp. 95–6). Según estas autoras, para identificar y aprender la información clave de un texto, los estudiantes deben activar y utilizar los conocimientos previos para llegar a una contextualización histórica, así como para crear relaciones entre las ideas con el fin de comprender la información incluida en el texto de una forma coherente (Cho & Afflerbach, 2017). La literatura existente ya ha puesto de manifiesto la relevancia de los conocimientos históricos previos de los estudiantes para localizar y contextualizar la información de los libros de texto históricos (Van Boxtel & van Drie, 2013).

Del mismo modo, abordar una explicación histórica requiere extraer una combinación de ideas relacionadas entre sí de diferentes maneras. En este sentido, el análisis de las causas y las consecuencias de un determinado acontecimiento histórico ofrece a los lectores formas de razonamiento y de dar sentido a la temporalidad mediante la comprensión de las evidencias del pasado (Wineburg, 2001). Por ejemplo, las ideas históricas se han clasificado como acontecimientos (Voss et al., 1994) o condiciones (Topolski, 1991), y sus vínculos más frecuentes como causales, motivacionales o temporales (Britt et al., 1996). En concreto, dos ideas están vinculadas causalmente cuando la aparición de una provoca, facilita o dificulta el desarrollo de la otra. En las relaciones motivacionales, una idea se interpreta como un intento de resolver un determinado problema o como un medio para alcanzar un fin. Por último, en las relaciones temporales 'narrativas' (Masterman & Sharples, 2002) o 'dinámicas' (Topolski, 1991), las ideas se relacionan de forma lineal o se conectan entre sí siguiendo una lógica temporal.

Los libros de texto de Historia organizan la información y buscan la coherencia a través de numerosos recursos lingüísticos (García et al., 2018). A pesar de ello, los alumnos no siempre son capaces de utilizar esos recursos para dar sentido histórico a la información (Carretero et al., 1991; Lee et al., 1997; Voss et al., 1994). Por ejemplo, en ocasiones, los alumnos ven las causas como aspectos aislados y no como relaciones entre distintos elementos. A la hora de interpretar la información, conceden gran importancia a los elementos personales, mostrando preferencia por los factores de índole personal en una explicación, o tratando las acciones y los acontecimientos de

la misma manera. Además, los alumnos tienden a representar las causas como algo lineal, mecánico y acumulativo, y a considerar lo ocurrido como algo inevitable. Asimismo, cuando se les pregunta por un acontecimiento, los estudiantes construyen narraciones en las que la información se presenta como una lista, sin ningún vínculo entre las ideas (Chapman & Woodcock, 2006). En este sentido, se refieren a las causas sin demostrar una comprensión de las consecuencias específicas de determinadas acciones, acontecimientos y situaciones (Chapman & Woodcock, 2006). En cualquier caso, a pesar de su relevancia, el uso de los marcadores causales como una herramienta para promover el pensamiento complejo no surge de manera automática, sino todo lo contrario, su aprendizaje debe ser guiado cuidadosamente por un profesor de Historia (Wineburg, 2001).

La comprensión lectora en el aula de Historia

Las discusiones que surgen en el aula tras la lectura de un texto entre profesores y alumnos son uno de los elementos clave en el aprendizaje, ya que permiten guiar a los alumnos a través de los textos (Clarke et al., 2016; Reisman et al., 2020). Sin embargo, las discusiones no tienen un impacto tan definitivo en la comprensión como la investigación había sostenido (Reisman et al., 2020). Por ejemplo, Murphy et al. (2009) realizaron un metaanálisis en el que analizaron 42 estudios correlacionales que contenían discusiones en el aula. Sus resultados mostraron que en pocos estudios se aumentaba eficazmente la comprensión literal o inferencial de los estudiantes, así como el pensamiento y el razonamiento crítico. Estos datos son coherentes con otros estudios más específicos que revelan que: cuando se lee en clase de Historia, los profesores suelen centrarse en la comprensión lectora básica y el resumen de la información (Kiuvara et al., 2009), así como en la memorización de hechos o datos históricos (Wansink et al., 2016).

Por lo tanto, parece necesario contribuir a que profesores y alumnos modifiquen sus formas habituales de leer textos de Historia en el aula (Wilkinson et al., 2015). En este sentido, la investigación ha hecho hincapié en la necesidad de crear contextos educativos en los que la activación de conocimientos previos y el razonamiento causal sean dos de los elementos clave. Por ejemplo, Van Drie y van Boxtel (2008) identificaron cómo el conocimiento previo de los estudiantes les permitía contextualizar la información como un aspecto básico del razonamiento histórico en el aula. En concreto, estos autores definen el razonamiento histórico como ‘una actividad en la que una persona organiza la información sobre el pasado para describir, comparar y/o explicar fenómenos históricos’ (Van Drie & van Boxtel, 2008, p. 89). Asimismo, la investigación se ha preocupado por subrayar la importancia de la conciencia de los alumnos sobre las características lingüísticas de los textos. De este modo, se espera mejorar la comprensión de los estudiantes del contenido histórico y el razonamiento causal (Monte-Sano & Reisman, 2016). Algunos estudios han constatado así, que para que esto suceda se deben proporcionar ciertas recomendaciones metodológicas que contribuyan a que profesores y alumnos se comprometan con el texto y puedan explorar sus significados (por ejemplo, Schleppegrell et al., 2004, 2008).

En cualquier caso, a pesar de su relevancia, no se ha prestado suficiente atención a la forma en la que se aborda el conocimiento previo y la información causal del texto

durante la interacción entre el profesor, los alumnos y los libros de texto históricos en Educación Primaria. Durante los últimos años de esta etapa educativa, los alumnos comienzan a enfrentarse a textos cada vez más complejos que requieren conocimientos específicos y habilidades de lectura más sofisticadas (Fox & Alexander, 2011). Describir con precisión lo que hacen los profesores de Historia cuando aumenta tanto la dificultad de las ideas como las conexiones entre ellas, nos permitirá comprender mejor la manera en la que los profesores ayudan a sus alumnos a descubrir y empezar a utilizar las habilidades lectoras necesarias para abordar con destreza este tipo de contenido. Esta es la motivación de esta investigación.

Objetivos y predicciones

Trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿En qué medida los profesores perciben la dificultad de las ideas y sus relaciones?
- (2) ¿En qué medida los profesores reelaboran estas ideas en función de los conocimientos previos de los alumnos y del nivel de dificultad percibido?
- (3) ¿Aclaran los profesores las relaciones causales, motivacionales y temporales que suelen encontrarse en los textos según el nivel de dificultad?

Esperamos que los profesores ayuden a sus alumnos a comprender las ideas más complejas del texto, proporcionándoles los conocimientos necesarios. Además, esperamos que los profesores ayuden a sus alumnos a construir una representación coherente del texto, haciendo hincapié en los vínculos causales, así como en las conexiones motivacionales y temporales entre las ideas.

Método

Participantes y contexto de la investigación

Para este estudio se grabaron y analizaron un total de ocho Unidades Didácticas de Historia, impartidas por ocho profesores griegos (tres hombres y cinco mujeres), todos ellos de habla griega de diferentes escuelas de toda Grecia, en el último curso de Educación Primaria (con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años). La razón por la que se eligió esta etapa es que es este el momento en el que los alumnos comienzan a desarrollar habilidades más complejas que les permiten enfrentarse a la lectura especializada y sofisticada que implican los textos históricos. Durante un periodo de dos semanas, se grabaron ocho sesiones de unos 60 minutos, una por profesor. Todos los profesores tenían entre seis y 28 años de experiencia en la enseñanza de la Historia (Tabla 1), aunque sin una formación específica en el ámbito de la Historia. Se realizó una selección no probabilística de los profesores que participaron en el estudio, con el único requisito de que tuvieran un mínimo de seis años de experiencia en la enseñanza de la Historia en Educación Primaria. No recibieron instrucciones específicas sobre la forma en la que debían impartir sus clases. Se les informó de las implicaciones de su participación y dieron su consentimiento. Se garantizó la total confidencialidad.

Tabla 1. Información sobre los profesores participantes y las sesiones.

Categorías	Profesores							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Género	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Mujer
Edad	29	28	36	27	49	48	47	49
Número de estudiantes	20	21	18	15	22	21	21	17
Años de experiencia profesional en Educación Primaria	6	7	9	6	28	25	25	23
Duración de las sesiones (en minutos)	59'4"	59'	81'26"	61'2"	287'2"	211'2"	136'4"	107'5"
Duración de las actividades de lectura compartida (en minutos)	17'3"	21'3"	12'5"	17'0"	35'	60'2"	17'3"	33'3"
Porcentaje del tiempo dedicado a las actividades de lectura compartida	29.1%	36.1%	15.3%	27.8%	12.2%	28.5%	12.7%	30.9%

En total, participaron 155 alumnos, la mayoría de ellos de clase baja o media-baja (clasificados por las propias escuelas según los recursos económicos de la zona). La [Tabla 1](#) recoge las características de cada profesor y de la actividad de lectura colectiva.

Profesores y alumnos trabajaron con el mismo libro de texto, organizado en cinco capítulos que describían la historia de Grecia desde el siglo XV hasta el XX. El tema tratado era la Gran Revolución Griega (1821–1830). Los profesores y los alumnos fueron grabados mientras leían el texto: *La independencia de Grecia*.

Procedimiento de recogida de datos

Las ocho sesiones tuvieron lugar en diferentes semanas durante el segundo semestre del curso académico 2012–13. Las sesiones se grabaron con una grabadora de mp3 y se transcribieron para su posterior análisis. Durante las diferentes sesiones grabadas, el investigador y el dispositivo de grabación se situaron de la forma más discreta posible en un rincón al final de cada aula.

Procedimiento de análisis

El análisis de las transcripciones se desarrolló en tres fases diferentes: (1) análisis del texto leído en el aula, (2) estimación de la dificultad percibida por profesores de Historia en cuanto a las ideas y las relaciones entre ellas, y (3) análisis de la interacción entre el profesor y los alumnos al leer el texto. A continuación, se describe detalladamente el análisis.

1. Análisis del texto

El texto utilizado en el aula constaba de 364 palabras y se titulaba *La independencia de Grecia*. Este texto se determinó como obligatorio para el sexto grado por la Administración Educativa griega (ver [Apéndice 1](#)). Se analizó siguiendo dos pasos: (a) Extracción y parafraseo de las ideas principales contenidas en el texto y (b) Identificación de las relaciones entre las ideas del texto.

(a) *Extracción y parafrasis de las ideas principales*. Siguiendo el sistema de análisis utilizado en investigaciones anteriores (Montanero & Lucero, 2011), dos de los investigadores analizaron las ideas referidas a acciones de personas, grupos o instituciones, acontecimientos históricos o aspectos contextuales que aparecían explícitamente en el texto y que eran relevantes para la explicación del fenómeno histórico. El grado de coincidencia fue del

100%, salvo en el uso de sinónimos, el diferente orden de las palabras o diversas particularidades lingüísticas específicas que no afectaban al significado de las frases. En este caso, el texto constaba de 16 ideas que formaban una explicación multicausal. Las ideas analizadas se parafrasearon en frases más cortas para simplificar su uso y su representación gráfica (Figura 1), manteniendo la esencia de su significado.

(b) *Identificación de las relaciones entre las ideas del texto.* Para identificar las relaciones entre las ideas extraídas, utilizamos cada conector lingüístico explícito como referente de un vínculo causal, motivacional o temporal:

(1) Una relación *temporal* (t) en la Figura 1 se establece cuando existe un vínculo temporal explícito entre dos o más ideas cronológicamente consecutivas. En el ejemplo anterior, es posible identificar una relación temporal o secuencial explícita entre las ideas (A) y (B) mediante el conector lingüístico secuencial ‘marcó’.

(2) Consideramos que una relación es *causal* (c) en la Figura 1 cuando es posible establecer una conexión entre dos o más ideas, y al menos una de ellas puede considerarse como un factor que influye o contribuye al surgimiento o mantenimiento de la otra, o que afecta a un cambio en su desarrollo.

(3) Existe una relación *motivacional* (m) en la Figura 1 entre dos o más ideas cuando es posible establecer claramente una relación de intención, deseo o finalidad. Por lo tanto, una de ellas es la intención o meta, y la otra, un medio para alcanzarla.

2. Estimación de la dificultad percibida por los profesores de las ideas y de las relaciones entre ellas.

Para medir el nivel de dificultad de las ideas y la relación entre ellas, elaboramos un cuestionario en línea mediante una escala Likert en el que se pedía a los profesores que clasificaran las ideas y sus relaciones en cinco niveles de dificultad (de menor a mayor). Concretamente, la escala Likert de cinco puntos incluía las expresiones ‘fácil’, ‘dificultad

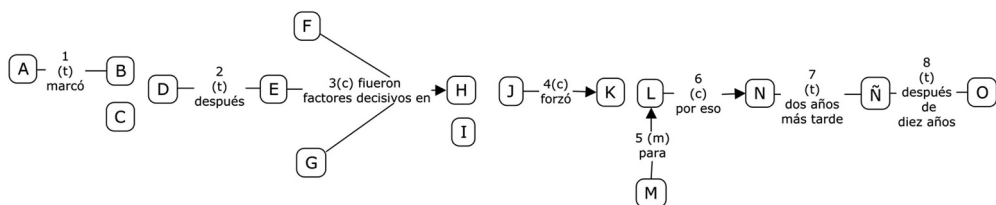


Figura 1. Representación gráfica del texto. Los cuadrados representan las ideas compartidas por el texto. Las flechas señalan explícitamente las relaciones causales o motivacionales. Las líneas sin flechas representan las relaciones temporales señaladas explícitamente. Los números ilustran la secuencia de la explicación. Ideas: A. Rendición de la Acrópolis a los turcos sitiadores (1827); B. Supremacía turca en la parte central de Grecia; C. Dominio turco del Peloponeso (Ileia, Mesina, Trípoli); D. Batalla naval de Navarino (1827); E. La Revolución se reaviva en Quíos, Creta y otros lugares; F. Victorias del ejército griego; G. Negociación entre Kapodistrias y las Grandes Fuerzas; H. Expansión del territorio griego (conquista de la bahía de Ambrakikos); I. La Sublime Puerta rechaza la independencia griega; J. La derrota del Imperio Otomano (1828–1829); K. Negociación sobre la independencia de Grecia; L. Reino Unido y Francia apoyan la independencia de Grecia; M. Restricción de las aspiraciones rusas; N. Las alianzas reconocen la independencia de Grecia; Ñ. Nueva expansión de las fronteras griegas (confirmada por la Sublime Puerta); O. Nación griega independiente.

baja', 'dificultad media', 'difícil' y 'muy difícil'. Aunque todas las preguntas eran ítems de respuesta en escala Likert, también se dejó un espacio para comentarios abiertos. Finalmente, estas respuestas se agruparon en dos niveles según el valor medio: *dificultad baja* y *dificultad media o alta*. Las primeras versiones del cuestionario se sometieron a una prueba piloto antes de ser distribuidas a todos los profesores de Educación Primaria.

Se seleccionaron 31 profesores de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 30 y los 58 años, todos ellos distintos de los que se grabaron en este estudio. Los profesores participantes fueron seleccionados de conjunto de 22 escuelas, que representaban una amplia gama de escuelas de Educación Primaria de Grecia. Todos los profesores tenían más de cinco años de experiencia docente en el mismo nivel educativo.

3. *Análisis de las interacciones entre el profesor y los alumnos al leer el texto histórico* (véase la *Tabla 2*, para un ejemplo completo).

El análisis se realizó en varias fases:

(a) *Extracción y selección de los contenidos compartidos*. Se consideró que un contenido era compartido con los alumnos cuando era explicitado por el profesor durante la interacción. Es decir, cuando realizó algún tipo de referencia a la información contenida en el texto. Cuando un mismo contenido compartido se refería a dos ideas diferentes, se consideraban ambas.

(b) *Categorización de los contenidos compartidos*. La categorización de los contenidos compartidos tenía dos objetivos: Establecer la relación de estos contenidos con las ideas del texto y concretar el grado de reelaboración de las ideas del discurso en relación con las del texto. Para el primer objetivo, cada dato verbal extraído de la transcripción que se refería a la misma acción en el texto se identificó primero como una idea, según la representación gráfica descrita previamente en el análisis del texto. Una vez identificadas las ideas, el análisis de los datos verbales se centró en determinar el grado de información complementaria que se aportaba. Se realizaron tres niveles diferentes de reelaboración, teniendo en cuenta que:

(1) Etiquetamos una idea como de bajo nivel de reelaboración (N1), cuando esta idea era completamente fiel al texto o tenía un nivel muy bajo de paráfrasis (sin apartarse del

Tabla 2. Ejemplo de la extracción y selección de los contenidos compartidos, la correspondencia entre las ideas textuales, los contenidos compartidos y el nivel de reelaboración y las relaciones entre las ideas.

Transcripción	Contenido compartido	Correspondencia entre las ideas del texto, los contenidos compartidos y el nivel de reelaboración	Relaciones entre las ideas
Profesor: (a) Las fronteras del nuevo país llegaron hasta aquí (b) luego, las fronteras se expandieron de nuevo, hasta la línea de Fthiotida, Lamia, Evirrania, etc. en Grecia. [...]	(a) Las fronteras del nuevo país llegaban hasta aquí (señalando el mapa) (b) las fronteras se ampliaron de nuevo, hasta la línea de Ftiótida, Lamia, Evirrania, etc. en Grecia	Contenido compartido (a) (Ñ) nueva ampliación de las fronteras griegas. Grado de reelaboración: N2 Contenido compartido (b) (Ñ) nueva ampliación de las fronteras griegas. Grado de reelaboración: N3	Relación considerada como explícitamente marcada entre los contenidos (a) y (b): entonces Tipo de relación: Temporal

texto). Con mucha frecuencia, las explicaciones del profesor no tenían como objetivo ampliar las ideas, sino que pretendían mantener la misma información relacionada con una idea concreta.

(2) Categorizamos una idea como de nivel medio de reelaboración (N2), cuando esta idea estaba incluida en el texto, pero se le aplicaba alguna reelaboración, como señalar el mapa, decir con otras palabras, justificaciones, precisiones, etc.

(3) Consideramos que una idea tiene un nivel alto de reelaboración (N3), cuando los profesores la aclaraban con información que no estaba en el texto, ya fuera porque se había tomado de lecturas o explicaciones anteriores, o porque era completamente nueva, sin ninguna conexión aparente con el texto. La proposición o la información aportada podía estar dirigida a evocar conocimientos previos de acceso relativamente complejo para la mayoría de los alumnos de Educación Primaria, teniendo que elaborar la información relacionada con una idea concreta, o bien aportar información implícita sobre sus relaciones causales e intencionales. Uno de los casos se refleja en la [Tabla 2](#). En este ejemplo es importante observar que los enunciados (a) y (b) conectan con las mismas ideas del texto, pero con un nivel de reelaboración diferente.

(c) *Categorización de las relaciones entre las ideas*. Tras identificar los vínculos con las ideas del texto y su nivel de reelaboración, el análisis de los datos verbales se centró en determinar las relaciones entre esas ideas. A continuación, se categorizó cada una de estas relaciones según su naturaleza: relaciones causales, motivacionales o temporales (Montanero & Lucero, 2011).

Estas categorizaciones se definieron siguiendo los criterios de cohesión verbal (Achugar & Schleppegrell, 2005) de relaciones causales, motivacionales o temporales entre ideas. Se consideró entonces que una relación era explícita, marcada o señalada, cuando se expresaba mediante un marcador discursivo explícito causal, motivacional o temporal, como vimos en el análisis del texto (véase el apartado ‘Identificación de las relaciones entre las ideas del texto’). Las relaciones no señaladas, que carecen de esta marca lingüística, no se tuvieron en cuenta. La [Tabla 2](#) muestra un ejemplo en el que el marcador temporal del discurso ‘entonces’ (subrayado en la última columna) es explícito, vinculando dos ideas diferentes con distintos niveles de contextualización histórica (N2 y N3), en torno a la idea ‘nueva ampliación de las fronteras griegas’ tomada del texto.

Fiabilidad

Para comprobar la fiabilidad del proceso, dos de los investigadores calcularon el grado de acuerdo sobre el número de ideas. La categorización de las unidades de análisis se realizó tras un proceso de entrenamiento en el que los investigadores refinaron el sistema de categorías y el grado de permisividad de las mismas, asegurando así la consistencia interna de la investigación. Ambos evaluadores contaron y enunciaron 469 ideas diferentes, siendo el grado de coincidencia en el número de enunciados del 100%. Cuando se detectó una discrepancia evidente, se resolvió por consenso. Los índices obtenidos a partir del coeficiente kappa de Cohen fueron muy elevados para el resto de las categorías: 94.8% para la clasificación de las relaciones entre ideas (coeficiente kappa de Cohen .90, $p < .01$), resolviéndose las discrepancias por consenso. En cuanto a la categorización de las ideas, el grado de cohesión verbal fue del 100% (coeficiente kappa

de Cohen 1, $p < .01$). Para las tres últimas dimensiones, el grado de acuerdo se calculó a partir de una muestra del 50% de las transcripciones elegidas al azar.

Resultados

En este trabajo hemos analizado: (1) la dificultad percibida por los profesores de las ideas y las relaciones entre ideas del texto (Figura 2); (2) el nivel de reelaboración de las ideas textuales (N1, N2 o N3), y las posibles diferencias en la dificultad percibida; (3) el tratamiento dado en la muestra analizada a las relaciones en el texto (causales, motivacionales y temporales), y las posibles diferencias según el nivel de dificultad.

(1) *Estimación de la dificultad percibida por los profesores de las ideas y las relaciones entre ideas.*

La Figura 2 muestra los resultados de las ideas y las relaciones entre ideas según la dificultad percibida por los profesores.

Se puede observar que la idea ‘M’ (restringir las aspiraciones rusas), fue percibida por el 71% de los profesores como la de mayor nivel de dificultad. En cuanto a las relaciones entre ideas, el 61,3% de los profesores describió la relación ‘M-L’ (M- ‘restringir las aspiraciones rusas’, para, L- ‘El Reino Unido y Francia apoyan la independencia de Grecia’) como la de mayor nivel de dificultad. De la misma forma, la relación ‘L-N’ (L- ‘El Reino Unido y Francia apoyan la independencia de Grecia’, por tanto, N- ‘La alianza reconoce la independencia de Grecia’) fue percibida por el 64,5% de los profesores como de alta dificultad.

(2) *Nivel de reelaboración de las ideas textuales, según el nivel de dificultad percibido.*

Los resultados de la Tabla 3 ilustran el porcentaje de ideas con bajo nivel de reelaboración (N1), nivel medio de reelaboración (N2) y alto nivel de reelaboración (N3) que compartieron los profesores con sus alumnos.

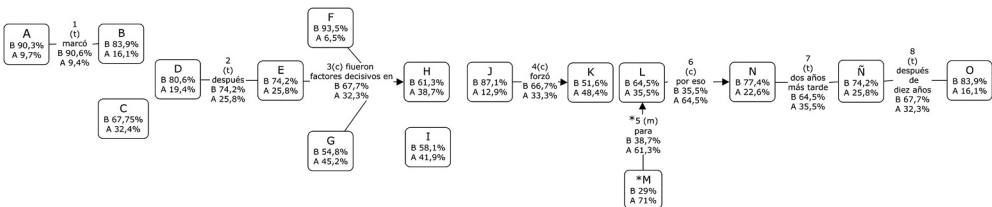


Figura 2. Estimación de la dificultad percibida por los profesores de las ideas y las relaciones entre ellas. Las letras mayúsculas dentro de cada cuadrado representan las ideas compartidas por el texto. Las flechas de motivación o causalidad están señaladas explícitamente. Las líneas sin flechas ilustran las relaciones temporales señaladas explícitamente. Los números, la secuencia de la explicación. Las respuestas de los profesores se agruparon en dos niveles según la dificultad: (B) dificultad baja y (A) dificultad media o alta. Los asteriscos representan las ideas y las relaciones con un mayor nivel de dificultad explícitamente apoyadas por los profesores.

Los datos muestran que los profesores reelaboraron más del 70% de las ideas del texto (N2-41.6% y N3-32.6%). En este sentido, se pudo detectar un cierto grado de variabilidad. Por ejemplo, los profesores 2 (N1-52.4%) y 3 (N1-56.1%) no reelaboraron ninguna idea, sino que se limitaron a repetir las ideas del texto, mientras que los profesores 4 (N2-70% y N3-25%) y 8 (N2-51.2% y N3-40.7%) reelaboraron con frecuencia esas ideas.

La **Tabla 3** muestra que más de la mitad de los profesores (profesores 1, 2, 4, 6 y 7) utilizaron las ideas categorizadas con un nivel de dificultad bajo con mayor frecuencia (en más del 50% de los casos). Por lo tanto, los profesores, en la mayoría de los casos, contextualizaron las ideas con el nivel de dificultad más bajo. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, se detectó un cierto nivel de variabilidad en el comportamiento de los profesores analizados (por ejemplo, Profesor 7 — 75% dificultad baja y 25% — dificultad alta; Profesor 8 — 42% dificultad baja y 58% — dificultad alta), lo que merece una mayor reflexión.

(3) *Tipo de relación entre las ideas compartidas, según el nivel de dificultad.*

Los resultados de la **Tabla 3** muestran el porcentaje de relaciones explícitas incluidas en el texto (causales, motivacionales y temporales), que fueron compartidas por los profesores.

Según los datos de este estudio, globalmente, la mayoría de los profesores que participaron en él se centraron en las relaciones causales del texto (42.7%), seguidas de las temporales (31.3%) y las motivacionales (26%). Sin embargo, se observa cierto grado de variabilidad en cuanto a estos hechos. Por ejemplo, algunos profesores se centraron más en las relaciones temporales (profesores 1 y 7), mientras que otros lo hicieron en las relaciones causales (profesores 2, 4, 5 y 8). Por otro lado, otros profesores coincidieron en la atención prestada a las relaciones motivacionales y temporales (profesores 3 y 6). Por tanto, aunque la mayoría prefirió centrarse en las relaciones causales (42.7%), existió un alto grado de variabilidad en cuanto al uso de las relaciones motivacionales y temporales. La **Tabla 2** muestra los resultados relativos a las relaciones más utilizadas según el nivel de dificultad percibido. Como se observa en la tabla, la mayoría de los profesores se centraron con mayor frecuencia en las relaciones categorizadas como fáciles, con la excepción del profesor 5.

Tabla 3. Nivel de reelaboración y tipo de relaciones.

Categorías	Subcategorías	Profesores								Total	
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8		
Nivel de reelaboración de las ideas	N1	%	27.6	52.4	56.1	5	17	40.7	28.2	8.1	25.9
		<i>n</i>	16	22	32	2	8	11	11	10	112
	N2	%	27.6	47	36.8	70	27.7	37	23.1	51.2	41.6
		<i>n</i>	16	20	21	28	13	10	9	63	180
	N3	%	44.8	0	7	25	55.3	22.2	48.7	40.7	32.6
		<i>n</i>	26	0	4	10	26	6	19	50	141
Tipo de relaciones	Causal	%	5.3	44.4	50	44.4	63.6	66.7	41.7	54.5	42.7
		<i>n</i>	1	4	4	4	7	4	5	12	41
	Motivational	%	26.3	33.3	25	44.4	36.4	16.7	0	27.3	26
		<i>n</i>	5	3	2	4	4	1	0	6	25
	Temporal	%	68.4	22.2	25	11.1	0	16.7	58.3	18.2	31.3
		<i>n</i>	13	2	2	1	0	1	7	4	30
Tipo de relaciones según la dificultad percibida	Dificultad baja	%	100	83	83	0	0	100	67	63	74.2
		<i>n</i>	4	5	5	0	0	2	2	5	23
	Dificultad alta	%	0	17	17	0	100	0	33	38	25.8
		<i>n</i>	0	1	1	0	2	0	1	3	8

Discusión

En este estudio hemos analizado cómo ocho profesores experimentados de Educación Primaria trataron dos elementos clave en la comprensión de un texto histórico: los conocimientos previos necesarios para su comprensión y la identificación de las conexiones existentes entre las ideas del texto. También hemos analizado el impacto de la dificultad percibida por los profesores sobre las ideas y las relaciones entre ellas y el apoyo que ofrecieron a sus alumnos. Para ello, hemos estudiado todas las verbalizaciones que los profesores compartieron con sus alumnos mientras interpretaban un texto dedicado a la Independencia de Grecia. Nuestro primer objetivo fue identificar qué ideas y relaciones incluidas en el texto fueron consideradas por los profesores durante las discusiones en el aula. En concreto, analizamos qué ideas se elaboraron y cómo se hizo (según el nivel de reelaboración realizado: N1 — nivel fiel o bajo de paráfrasis; N2 — se aplicó alguna reelaboración a las ideas; N3 — nivel alto de reelaboración), y qué relaciones se explicitaron durante estas discusiones (causales, motivacionales o temporales). Por un lado, nuestros resultados muestran que los profesores ayudaron a sus alumnos a comprender la información del texto, proporcionándoles información adicional. Concretamente, el 70% de los profesores abordó las ideas con algún nivel de reelaboración (N2-41.6% y N3-32.6%). En este sentido, los profesores trataron el texto sin abordarlo como si fuera una lista de hechos (Linderholm et al., 2000; Peck & Seixas, 2008; Pressley & Afflerbach, 1995; Voss et al., 1994). Por otro lado, en cuanto al tipo de relaciones que se hicieron explícitas, nuestros resultados revelan que los profesores también trabajaron explícitamente las conexiones que vinculaban las ideas del texto. Este apoyo puede facilitar la creación de una representación coherente del texto histórico (Cho & Afflerbach, 2017). Los resultados muestran que muchos de los profesores de nuestro estudio interpretaron el contenido del texto de forma explicativa, es decir, que la independencia de Grecia se abordó a través de las causas y motivos que llevaron al pueblo griego a buscar su independencia (Schleppegrell et al., 2008). Sin embargo, los profesores también interpretaron el texto a partir de sus elementos temporales y motivacionales. En este sentido, la visión de la Revolución Griega que compartían con sus alumnos era mucho más narrativa. Estos resultados indican que es posible un enfoque explicativo de la lectura de los textos en la clase de Historia, haciendo hincapié en los vínculos causales, así como en las relaciones temporales y motivacionales. Es un hecho esperanzador que revela que también es posible que los profesores con experiencia guíen a sus alumnos de Educación Primaria de esta manera. En este sentido, un enfoque explícito en el uso del lenguaje y los métodos especializados de la propia disciplina pueden ser realmente útiles en la enseñanza de la Historia, así como para favorecer el pensamiento histórico (Havekes et al., 2012). En cualquier caso, no debemos olvidar que la estructura del propio texto puede llevar a los profesores a impartir la lección de una determinada manera. Es decir, la estructura textual de los textos puede ser decisiva en la forma en la que los profesores enfocan la explicación de los hechos.

Nuestro segundo objetivo era identificar cómo trataron los profesores las ideas y relaciones percibidas como más complejas durante las actividades de lectura compartida en el aula. En este caso, nuestros resultados muestran que más de la mitad de los profesores reelaboraron con frecuencia (en más del 50% de los casos) las ideas categorizadas como de baja dificultad, y salvo una excepción, hicieron hincapié en las relaciones categorizadas como fáciles. Desde este punto de vista, puede decirse que

las discusiones en las que participaron los alumnos giraron en torno a las ideas y relaciones menos complejas del texto. Además, el 57,3% de las conexiones que se hicieron explícitas fueron temporales y motivacionales, lo que hace que la discusión sea más narrativa y, por tanto, más fácil de entender para los estudiantes. En consonancia con esta discusión, una posible explicación para esto podría ser que los conectores lingüísticos que aparecen en el texto pueden estar influyendo en la explicación de estos profesores. No obstante, sería necesario realizar más investigaciones para determinar esto.

La primera conclusión de nuestros resultados está relacionada con el papel de los profesores y su trabajo en el aula como elemento clave (Wineburg, 2001). Más concretamente, en nuestro estudio, los profesores leían el libro de texto de historia y reelaboraban su información mientras dirigían la atención de sus alumnos hacia las relaciones entre las ideas. A diferencia de los resultados de otros estudios, que mostraban que los profesores suelen centrarse en la comprensión lectora básica y el resumen de la información (Kihara et al., 2009), así como en la memorización de hechos (Wansink et al., 2016), los profesores de nuestro estudio ayudaron a los alumnos a construir una representación coherente del texto, activando la información y haciendo explícitas las conexiones entre las ideas. Aunque no disponemos de datos sobre la comprensión alcanzada por los alumnos, sabemos que el conocimiento previo sobre un tema y la identificación de las conexiones entre las ideas tienen un efecto importante en la comprensión (Anderson & Pearson, 1984; Graesser & Bertus, 1998). Y lo que es más importante, ahora sabemos que, si entrenamos a los alumnos en este tipo de habilidades, su capacidad para comprender los textos mejorará (Dole et al., 1991; Dole et al., 2009; Trabasso & Bouchard, 2002) y especialmente con textos difíciles (Linderholm et al., 2000). Estos resultados están en consonancia con hallazgos anteriores. Tomando por ejemplo un metaanálisis realizado por Donker et al. (2014) sobre estrategias efectivas de aprendizaje, podemos comprobar que una combinación de estrategias cognitivas y metacognitivas conducía a resultados positivos en la comprensión lectora. Más concretamente, las prácticas de activar los conocimientos previos, definir las palabras difíciles, identificar las ideas principales, resumir y reflexionar sobre el contenido del texto son estrategias útiles para apoyar la comprensión de textos (Okkinga et al., 2018). Otras estrategias vinculadas a la comprensión de textos son los recursos retóricos. Los estudiantes con un gran conocimiento de los recursos retóricos tienden a demostrar buenas estrategias de comprensión (por ejemplo, Welie et al., 2017).

La segunda conclusión que se desprende de nuestros resultados tiene que ver con el nivel de dificultad de las ideas, así como con las relaciones explícitas que se elaboraron. En este sentido, hemos podido comprobar que los profesores trabajaron mayoritariamente con las ideas y relaciones más simples de los textos. Este comportamiento puede indicar que para los profesores era más importante desarrollar una comprensión básica de la información del texto. Evidentemente, trabajar con textos de Historia exige una mayor reflexión para fomentar un auténtico razonamiento histórico (Havekes et al., 2017). En este sentido, entendemos que los profesores deben mirar más allá de las ideas y relaciones más simples de los textos. Es decir, deben ofrecer a sus alumnos la posibilidad de construir representaciones textuales no solo coherentes sino también complejas. Como vimos anteriormente, los alumnos entienden los textos de Historia

como una serie de acontecimientos discretos más que como relaciones entre los mismos. De igual forma, tienden a modelar las causas como si funcionaran de forma lineal, mecánica y acumulativa, construyendo explicaciones narrativas sobre los acontecimientos que deberían requerir una interpretación compleja, constructiva e inferencial (Chapman & Woodcock, 2006). La explicación de estos resultados puede encontrarse en los objetivos de la propia tarea. Es fácil imaginar que, tras la lectura del texto, los profesores estaban más preocupados por ayudar a los alumnos a comprender la información contenida en él, que por desarrollar un razonamiento adecuado sobre los acontecimientos históricos. Quizás por ello, parece sumamente importante que los profesores tomen conciencia de la relevancia que este tipo de textos juegan en el inicio de una competencia disciplinar (Shanahan, 2017). Otra posible explicación a esta estrategia, aparentemente paradójica, podría ser la discrepancia entre la complejidad intrínseca de los textos y la competencia de los alumnos, lo que llevaría a los profesores a ‘tirar la toalla’ ante las ideas complejas para centrarse en las potencialmente comprensibles.

Más allá de estas reflexiones, creemos que nuestro trabajo aporta una idea clave al debate sobre la enseñanza del razonamiento histórico en el aula: al ser éste el primer contacto que tienen los alumnos con la disciplina, la necesidad de promover el razonamiento histórico debe comenzar en la Educación Primaria. Sin embargo, este primer contacto con la disciplina no está exento de dificultades. La necesidad de que los alumnos comprendan los textos, aunque sea superficialmente, hace que el razonamiento pueda quedar relegado a un papel secundario. No es descabellado pensar que los profesores asuman que, sin esta comprensión mínima, es difícil razonar de forma compleja. Evidentemente, en este punto, sería necesario realizar más investigaciones para explorar la posibilidad de que las estrategias que llevan a cabo los profesores cuando realizan actividades de lectura compartida en el aula, sintonicen con las capacidades de lectura y comprensión de sus alumnos. Lamentablemente, nuestros datos no nos permiten ir más allá de la reflexión actual. En cualquier caso, los resultados presentados en este estudio son un primer paso para comprender el comportamiento de los profesores de Educación Primaria cuando leen textos históricos. Sólo observando el comportamiento de los profesores en el día a día podremos entender mejor el desfase entre su trabajo y el objetivo posterior de conseguir una verdadera competencia disciplinar. En un estudio reciente, Litman et al. (2017) señalaron la necesidad de transformar la actividad tradicional de lectura, en la que se enseña a los estudiantes a buscar o resumir información de fuentes únicas, en un tipo de instrucción que involucre a los alumnos en la lectura de un texto académico y el siguiente razonamiento, apoyando así, el desarrollo de habilidades complejas. Sin duda, los alumnos adolescentes deben adquirir las destrezas de lectura propias de cada materia, aunque no todas esas destrezas son fáciles de adquirir, especialmente cuando los alumnos están dando sus primeros pasos en la lectura de textos. Por ejemplo, Faggella-Luby et al. (2012) pusieron de manifiesto la dificultad que puede entrañar la sustitución de este marco disciplinar por la más conocida instrucción de estrategias generales ya que, en muchas ocasiones, los alumnos que tienen dificultades con la lectura y la escritura no poseen las habilidades y estrategias necesarias para aprender de forma competente. Quizás por ello, C. Shanahan y Shanahan (2014) se preguntaron si la adquisición de una competencia disciplinar tiene cabida en la Educación Primaria. Estos autores

propusieron que los profesores de Educación Primaria deberían estar comprometidos con la preparación de los alumnos para una lectura disciplinar.

Los resultados del presente estudio podrían estar limitados porque los resultados obtenidos son sensibles al plan de estudios y a las prácticas propias del sistema educativo griego. En este sentido, la atención prestada al currículo no es trivial. Tiene una influencia innegable en la práctica docente y en los materiales y recursos utilizados en el aula, como el libro de texto (Gómez Carrasco & Miralles, Martínez, 2017). En futuros estudios se debería investigar si estos resultados se pueden generalizar más allá de este entorno educativo. De igual manera, también sería necesario estudiar la distancia entre los significados construidos en el aula y la representación interna que el profesor tiene del fenómeno histórico. Es posible pensar que, si hubiéramos evaluado la comprensión y el recuerdo del contenido, así como las relaciones desarrolladas durante la sesión (las relaciones causales, motivacionales o temporales apoyadas, señaladas y reelaboradas por los profesores), estas relaciones hubieran sido también las más comprendidas y recordadas por los alumnos. Sin embargo, como han señalado numerosos estudios (para una revisión reciente, Wharton-McDonald & Erickson, 2017), creemos que centrarse en los conocimientos previos de los alumnos y en las relaciones entre las ideas del texto tiene un impacto positivo en la comprensión y el razonamiento.

Acknowledgements / Agradecimientos

The authors thank gratefully Mary J. Schleppegrell (University of Ann Arbor, Michigan) for her assistance and invaluable comments on earlier versions of this work. The second author also acknowledges the funding from the research grant [ref. PRX17/00022] awarded by Ministry of Education of Spain. Last but not least, our sincere thanks to the schools that allowed us to gather the data reported in this paper and to the teachers and children who participated in the study. / *Los autores agradecen a Mary J. Schleppegrell (Universidad de Ann Arbor, Michigan) su ayuda y sus inestimables comentarios sobre versiones anteriores de este trabajo. El segundo autor también agradece la financiación de la beca de investigación [ref. PRX17/00022] concedida por el Ministerio de Educación de España. Por último, pero no por ello menos importante, nuestro más sincero agradecimiento a los centros educativos que nos permitieron recopilar los datos recogidos en este trabajo y a los profesores y niños que participaron en el estudio.*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

Data availability statement / Declaración de disponibilidad de datos

The data that support the findings of this study are available on request from the corresponding author, [De Sixte, R.]. The data are not publicly available due to their containing information that could compromise the privacy of research participants. / *Los datos que respaldan las conclusiones de este estudio están disponibles previa solicitud al autor correspondiente, [De Sixte, R.]. Los datos no están disponibles públicamente porque contienen información que podría comprometer la privacidad de los participantes en la investigación.*

ORCIDRaquel De Sixte  <http://orcid.org/0000-0001-6260-5011>**References / Referencias**

- Achugar, M., & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistic and Education*, 16(3), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>
- Anderson, C., & Pearson, D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Britt, M. A., Rouet, J. F., & Perfetti, C. (1996). Using hypertext to study and reason about historical evidence. In J. F. Rouet, J. Levonen, A. Dillon, & R. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 43–72). LEA.
- Carretero, M., Asensio, M., & Pozo, J. I. (1991). Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence. In M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons, & J. I. Pozo (Eds.), *Learning and instruction. Vol.III. European research in an international context* (pp. 27–48). Pergamon Press.
- Chapman, A., & Woodcock, J. (2006). Mussolini's missing marbles: Simulating history at GCSE. *Teaching History*, 17–27. <https://research.edgehill.ac.uk/en/publications/mussolinis-missing-marbles-simulating-history-at-gcse-2>
- Cho, B.-Y., & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In S. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 109–134). Guilford Publications.
- Clarke, S. N., Resnick, L. B., Penstein Rosé, C., Corno, L., & Anderman, E. M. (2016). Dialogic instruction: A new frontier. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology*. 3rd edition (pp. 278–388). Erlbaum.
- De Keyser, R., & Vandepitte, P. (Eds.) (1998). *Historical Formation. Design of Vision*. Flemish Board for Catholic Secondary Education.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, D. D. (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2). <http://dx.doi.org/10.2307/1170536>
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347–372). Erlbaum.
- Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath -van Ewijk, C., & van der Werf, M. (2014). Effectiveness of self-regulated learning strategies on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Faggella-Luby, M. N., Graner, P. S., Desbler, D. D., & Drew, S. V. (2012). Building a house on sand. Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 69–84. <http://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318245618e>
- Fox, E., & Alexander, P. (2017). Text and comprehension. A retrospective, perspective and prospective. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227–239). Routledge.
- Fox, E., & Alexander, P. (2011). Learning to read. In R. Mayer, & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 7–31). Routledge.
- García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I., & Sánchez, E. (2018). Comparing rhetorical devices in history textbooks and teachers' lessons: Implication for the development of academic language skills. *Linguistic and Education*, 47, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.004>
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., & Readi, P. (2016). Disciplinary literacies and learning to lead for

- understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51 (2), 219–246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles, Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar (Clío's mirrors. Uses and abuses of History in the school setting)*. Sílex.
- Graesser, A. C., & Bertus, E. L. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading*, 2(3), 247–269. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0203_4
- Havekes, H., Coppen, P., Luttenberg, J., & van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 72–93. <https://doi.org/10.18546/HERJ.11.1.06>
- Havekes, H., van Boxtel, C., Coppen, P.-A., & Luttenberg, J. (2017). Stimulating historical thinking in a classroom discussion: The role of the teacher. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 4(2), 71–93. <https://hdl.handle.net/11245.1/d3fc2649-2c32-462e-b6b0-fe18b0feb450>
- Hiebert, E. H. (2017). The texts of literacy instruction: Obstacles to or opportunities for educational equity?. *Literacy research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 117–134. <https://doi.org/10.1177/2381336917718521>
- Kiuhara, S., Graham, S., & Hawken, L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136–160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). “Just another emperor”: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233–244. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)
- Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revision on more- and less-skilled readers’ comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18(4), 525–556. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1804_4
- Litman, C., Marple, S., Greenleaf, C., Charney-Sirott, I., Bolz, M. J., Richardson, L. K., Hall, A. H., George, M., & Goldman, S. R. (2017). Text-based argumentation with multiple sources: A descriptive study of opportunity to learn in secondary English Language arts, history, and science. *Journal of the Learning Sciences*, 26(1), 79–130. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1256809>
- Lupo, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J. H., & Strong, J. Z. (2019). An exploration of text difficulty and knowledge support on adolescents’ comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457–479. <https://doi.org/10.1002/rrq.247>
- Masterman, L., & Sharples, M. (2002). A theory-informed framework for designing software to support reasoning about causation in history. *Computers and Education*, 38(1–3), 165–185. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00072-0](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00072-0)
- Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), 109–136. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9112-y>
- Monte-Sano, C., & Reisman, A. (2016). Studying historical understanding. In L. Corno, & E. Anderman (Eds.), *The handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 281–294). American Psychological Association.
- Murphy, P., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M., & Alexander, J. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students’ high-level comprehension text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- O’Connor, R. E., Beach, K. D., Sanchez, V. M., Bocian, K. M., & Flynn, L. J. (2015). Building BRIDGES: A design experiment to improve reading and United States history knowledge of poor readers in eighth grade. *Exceptional Children*, 48, 36–44. <https://doi.org/10.1177/0014402914563706>
- O’Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, D. R., Larking, L. K., Sackor, S. M., & Zigmund, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the inter- mediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474–485. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.474>

- Okkinga, M., Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- 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>
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67–93. <https://doi.org/10.2307/3588259>
- Schleppegrell, M. J., Greer, S., & Taylor, S. (2008). Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 3(2), 174–181. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.180659010342538>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Shanahan, C. (2017). Comprehension in the disciplines. In E. I. Susan (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 479–499). The Guilford Press.
- Topolski, J. (1991). Towards and integrated model of historical explanation. *History and Theory*, 30(3), 324–338. <https://doi.org/10.2307/2505561>
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176–200). Guilford Press.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52. <https://hdl.handle.net/11245/1.401491>
- 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>
- Voss, J. F., Carretero, M., Kenner, J., & Ney, L. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning. In M. Carretero, & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social science* (pp. 403–430). Erlbaum.
- 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>
- Welie, C., Schoonen, R., Kuiken, F., & van den Bergh, H. (2017). Expository text comprehension in secondary school: For which readers does knowledge of connectives contribute the most? *Journal of Research in Reading*, 40(1), 42–65. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12090>
- Wharton-McDonald, R., & Erickson, J. (2017). Reading comprehension in the middle grades: Characteristics, challenges, and effective supports. In S. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 353–376). Guilford Publications.
- Wilkinson, I., Murphy, P., & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. In L. Resnick, C. Asterhan, & S. Clarke (Eds.), *socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 35–48). AERA.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Appendix 1

The Independence of Greece

The surrender of the Acropolis to the besieging Turks in 1827 marked the Turkish domination in continental Greece. The situation was also dire in the Peloponnese, where there was no resistance in Elis, Messenia was evacuated and Tripolitsa, completely destroyed.

However, after the naval battle of Navarino, in October of 1827, the Greeks realized that their independence would soon be a reality. Despite the fact that the Great Forces had prohibited all kinds of military actions, the Revolution was revived: Charles Nicolas Fabvier, a French colonel, disembarked in Chios with his army. The revolution was strengthened in Crete, while Thebes, Livadia, Amfissa, Karpenisi and Missolonghi were liberated by Dimitrios Ipsilantis, Kitsos Tzavelas and other chieftains.

The victories of the Greek army, as well as the decision of Kapodistrias not to displease any of the Great Forces, were all decisive factors in achieving the subsequent territorial expansion of the newly founded country of Greece. The French army arrived at the Peloponnese in order to counter the Egyptian troops, while at the same time Kapodistrias demanded warships to camp at the Amvrakikos bay, with the intention to include this area in the new borders of the liberated country.

On the other hand, the Sublime Porte followed a strict, uncompromising policy of rejecting any conversation about the autonomy or the independence of Greece. However, the defeat of the Ottoman Empire in the war against Russia in 1828–1829 forced the Sultan to start negotiating the issue of Greece.

The English and the French, aiming to control the Russian aspirations and its considerable influence on the Greek rebels, proposed the independence of Greece. Therefore, the independence of the Greek Nation was signed by the three Alliance Forces (The UK, France, Russia) in February 1830, in London. The borders of the new country reached as far as the Aheloos and Sperheios rivers. Two years later, in 1832, the borders expanded again, this time up to the Amvrakikos and the Pagasitikos bays. The new borders were widely recognized, even by the Sublime Porte. The new independent Greek country, recognized by the Great Forces of the time, was now a reality, after ten years of armed conflict.

Apéndice 1

La independencia de Grecia

La entrega de la Acrópolis a los turcos sitiadores, en mayo de 1827, marcó la dominación de los turcos en la Grecia continental. Sin embargo, la situación también en Peloponesos, donde no hubo ninguna resistencia en Itea, se deshabitó Mesinia y se destruyó totalmente Tripolitsa.

Tras la batalla naval de Navarino, sin embargo, en octubre de 1827, los griegos se dieron cuenta de que su independencia no iba a tardar. Aunque las acciones militares estaban prohibidas por las Fuerzas Mayores, la Lucha aumentó: el general francés Charles Nicolás Fabvier con el ejército permanente desembarcaron en Quíos. El movimiento revolucionario aumentó también en Creta, mientras ciudades y pueblos, como Thiva, Libadia, Amfisa, Karpenisi y Mesologí, se liberaron por Dimitrios Ypsilantis, Kitsos Tzavelas y otros jefes de armas.

Las victorias del ejército griego por un lado y los esfuerzos de Kapodistrias por el otro para que no decepcionaran a ninguna de las Fuerzas Mayores, ayudaron la ampliación de las fronteras griegas. Al esperar la llegada del ejército francés en Peloponesos para que abandonaran la región los soldados egipcios, el Gobernante mandó barcos militares en la bahía de Ambrakikos con el fin de incluir este sitio en las fronteras de nuevo Estado.

La Sublime Puerta a su vez mantenía una opinión intransigente de rechazar totalmente en caso de que Grecia volviera independiente o autónoma. No obstante, la derrota del imperio otomano en la guerra contra los rusos durante los años 1828–1829 llegó a obligar al Sultán a empezar las discusiones sobre el tema de Grecia. Los ingleses y los franceses, con el objetivo de controlar las aspiraciones de Rusia y su gran influencia sobre los rebeldes griegos, propusieron la independencia de Grecia.

Así, el febrero de 1830 se firmó en Londres por las tres Fuerzas aliadas (Inglaterra, Francia, Rusia) la independencia política de Grecia, con las fronteras en la línea de río Axeloos- Sperxios. Tras dos años, el 1832, las fronteras del Estado griego se ampliaron hasta la línea de bahía de Ambrakikos- Pagasitikos. Las nuevas fronteras se reconocieron incluso por la Sublime Puerta. Después de diez años de conflictos, la existencia del Estado griego independiente, reconocido por las Fuerzas Mayores de la época, era un hecho.