

# Concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento: un modelo desde la didáctica de la historia \*

## *Conceptions underlying the construction of knowledge: A model from history teaching*

Dra. Ana Isabel PONCE GEA. Profesora Ayudante. Universidad de Alicante ([anaisabel.ponce@ua.es](mailto:anaisabel.ponce@ua.es)).

Dra. Noelia SÁNCHEZ-PÉREZ. Profesora Ayudante Doctor. Universidad de Zaragoza ([noeliasanchez@unizar.es](mailto:noeliasanchez@unizar.es)).

### Resumen:

En este artículo, y atendiendo a la escasez de estudios en el ámbito educativo, delimitamos como objetivo configurar un modelo de concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico. Para ello, en primer lugar, delimitamos las operaciones del método histórico, que constituyen las variables empíricas, considerando, en segundo lugar, las aportaciones desde la didáctica, para definir los constructos. El modelo inicial está constituido por dos dimensiones: operaciones estructurantes, definidas como operaciones imprescindibles para proceder acorde con el método histórico, lo que implica un pensamiento metódico; y operaciones alternativas, que aportan

divergencia y multiplicidad, acorde con una historia vanguardista. Para la confirmación del modelo, diseñamos un instrumento objetivo, de 44 ítems, realizando un estudio con 222 sujetos, de entre 13 y 18 años. La información fue analizada mediante diferentes procedimientos (correlaciones de Pearson, CFA, estadística descriptiva...), utilizando los programas estadísticos SPSS y MPlus. Entre otros resultados interesantes, la confirmación del modelo propuesto implica la verificación de una estructura establecida según la naturaleza de las operaciones, confirmando las dimensiones propuestas. Esta configuración del modelo presenta implicaciones para el ámbito investigador, pero también consecuencias directas para el trabajo en el aula.

---

\*Este trabajo se realizó en el marco del contrato predoctoral (19811/FPI/15) de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, del que disfrutó la primera autora, y del proyecto «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» (EDU2015-65621-C3-2-R).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-12-2021.

Cómo citar este artículo: Ponce Gea, A. I. y Sánchez-Pérez, N. (2022). Concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento: un modelo desde la didáctica de la historia | *Conceptions underlying the construction of knowledge: A model from history teaching*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-04>  
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

**Descriptores:** concepciones, pensamiento histórico, pensamiento metódico, pensamiento creativo, educación secundaria.

### Abstract:

The aim of this article is, given the scarcity of studies in the field of education, to establish a model of the concepts underlying the methodological dimension of the construction of historical knowledge. To do so, we start by defining the operations of the historical method, which make up the empirical variables. We then consider the contributions from didactics to define the constructs. The initial model comprises two dimensions: structuring operations, which are defined as the operations essential for proceeding in accordance with the historical method, which entails methodical thought; and alternative operations, which

provide divergence and multiplicity, in accordance with an avant-garde history. To verify the model, we designed an objective instrument with 44 items and carried out a study with 222 subjects, aged between 13 and 18. The data were analysed using a variety of procedures (Pearson correlations, CFA, descriptive statistics, etc.), using SPSS and MPlus statistical software. Among other interesting results, verifying the proposed model involves verifying a structure established in accordance with the nature of the operations, confirming the proposed dimensions. This configuration of the model has implications for the field of research as well as direct consequences for classroom practice.

**Keywords:** conceptions, historical thinking, methodical thought, creative thought, secondary education.

## 1. Introducción

El propósito de este trabajo es configurar un modelo de las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico, tomando como contexto el ámbito educativo y las aportaciones desde y para la didáctica de la historia.

Según Johnston et al. (2017), existen tres tipos de conocimiento: declarativo, conceptual y epistemológico, siendo el último el único que pone la atención en cómo somos capaces de saber lo que sabemos y en cómo se construye el conocimiento en el marco de cada disciplina (Miguel-Revilla et al., 2021). Desde que la epistemología perso-

nal comenzó a ser trabajada, principalmente con el trabajo de Perry (1970), al que le seguirían estudios posteriores más sistematizados (Hofer, 2004; King y Kitchener, 2002; Schommer, 1990), se ha dado un progresivo interés sobre los pensamientos epistémicos relativos a los dominios específicos (Greene, 2016), es decir, a los propios de cada disciplina.

Esta consideración de los dominios específicos reconoce la existencia de características exclusivas de cada disciplina, como ocurre, en el caso de la historia, con la distancia entre el presente y el pasado, o la ambigüedad de los objetos históricos (Prats y Fernández, 2017). Nada que resulte nove-

doso para el ámbito disciplinar. Sin embargo, estos asuntos, objeto de gran debate historiográfico, son de reciente inclusión en el terreno educativo (Miguel-Revilla et al., 2021). Y todo ello, a pesar del reconocimiento de que, para desarrollar las competencias del pensamiento histórico, no solo es necesario conocer los contenidos sustantivos y procedimentales, sino también la epistemología de la disciplina (Mathis y Parkes, 2020). En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje de la historia no pueden desligarse de cómo esta origina y valida su conocimiento.

En esta línea, el estudio, en el ámbito educativo, de las creencias que suponen un modo concreto de disposición al conocimiento, atendiendo tanto a su naturaleza como a su modo de construcción (Hofer, 2004), lo que se conoce como teorías epistemológicas, ha sido relativamente frecuente en relación con las percepciones sobre la historia como materia escolar o como disciplina (Miguel-Revilla y Fernández-Portela, 2017; Suárez, 2012; VanSledright et al., 2011; entre otras muchas). Sin embargo, el ámbito de las concepciones, en lo relativo a la enseñanza de la historia, no puede limitarse a teorías generales sobre la naturaleza de la historia o la forma de construir el conocimiento en abstracto, sino que implica la consideración de conceptos subyacentes a la manera en la que el propio alumnado procesa la información. No hablamos, entonces, propiamente de epistemología de la historia, sino de qué concepciones o construcciones deben subyacer a las operaciones aplicadas por el alumnado para construir el conocimiento histórico, o lo que es lo mismo, tratamos con las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento

histórico. Estas concepciones, así como su ideal, vienen definidas tomando como base la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia desde la transposición didáctica de las habilidades propias del investigador; o lo que es lo mismo, de acuerdo con los planteamientos que se realizan en el marco del desarrollo del pensamiento histórico por parte de la didáctica de la historia (Lee y Shemilt, 2003; Seixas, 2017; VanSledright, 2015, entre otros).

La escasez de estudios sobre las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico podría explicarse, en parte, por la diferencia de enfoques en la investigación sobre la perspectiva histórica y el método histórico (Duquette, 2015) o lo que VanSledright (2015) denomina, respectivamente, conceptos procedimentales organizadores y competencias estratégicas. Así, mientras los primeros (evidencia, perspectiva histórica...) se han analizado desde la perspectiva conceptual que les resulta intrínseca, originando modelos que actúan como referentes para la enseñanza de la historia y la investigación en didáctica (Lee y Shemilt, 2003; Seixas, 2017); los segundos, centrados en el método, se han enfocado en la medición del desarrollo de las habilidades y no tanto en las concepciones subyacentes. Y, en cualquier caso, analizando de forma independiente alguna o algunas operaciones y no el proceso de construcción del conocimiento en su conjunto (Wiley et al., 2020).

A lo anterior, se une la dificultad inherente al objeto de estudio para su cuantificación, lo que ha provocado que la mayor parte de investigaciones se hayan realiza-

do en el marco de un paradigma cualitativo (Kropman et al., 2019) y que existan muy pocos instrumentos con nombre propio útiles para la generalización de los resultados. Entre ellos, podemos destacar las pruebas *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)* (Maggioni et al., 2010), *Historical Thinking Test (HTT)* (Smith, 2018), o *One-Hour Test* (Seixas et al., 2015), en ningún caso abordando las concepciones subyacentes para el conjunto del proceso.

Bajo este marco, delimitamos como objetivo configurar un modelo de concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico, que abarque el conjunto de las operaciones implicadas en dicha construcción, considerando para ello la elaboración y aplicación de una prueba para el conjunto del constructo.

### 1.1. Modelo de concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento histórico

Para la configuración del modelo surgen dos necesidades. De un lado, se han de delimitar y definir las operaciones implicadas en la construcción del conocimiento histórico, de forma que puedan operativizarse como variables empíricas. De otro lado, con base en las aportaciones recientes de la didáctica de la historia, se han de establecer hipótesis sobre los diferentes constructos que configuran el modelo.

Para la delimitación de las operaciones, abordamos la revisión de la literatura sobre el método histórico, considerando tres obras con matices de interés para la definición de las variables. Aróstegui (1995), referencia en el contexto historiográfico, comenzó la

descripción del método en la construcción de las primeras hipótesis, a la que sigue una observación de las fuentes y un método de explicación, donde presta atención a la relación entre evidencias, fundamental en su posicionamiento. Distingue, por último, un proceso al que denomina *exposición*, centrado en la resolución del problema y la elaboración del discurso histórico. Dos décadas después, en una aportación relativamente reciente, Alía (2016) distinguió operaciones similares, delimitando, como paso previo a la construcción de las primeras hipótesis, la elección del tema y la justificación. Consideró, sobre el trabajo de las fuentes, dos operaciones diferenciadas: descripción y observación sistemática, y validación o contrastación. El último de los procesos distinguido por el autor, acorde con la importancia de lo interpretativo en su posicionamiento, recibe la denominación de explicación, equivalente a la exposición delimitada por Aróstegui (1995), pero más cercana a lo analítico. Por su visión del método histórico como proceso constructivo, acorde con nuestros postulados, resultan de especial interés las fases diferenciadas por Ricoeur (2004). La conocida propuesta del autor toma como principio la construcción del conocimiento histórico como construcción de discursos, entendiendo que la resolución de cualquier problema histórico se produce de forma continuada a lo largo de tres fases: documental, explicativa-comprensiva y representativa. De su descripción, caben destacar algunos aspectos interesantes para nuestra propuesta. En primer lugar, se distingue un proyecto de explicación como parte de la fase documental, con coincidencias con la construcción de las primeras hipótesis de Aróstegui (1995) y Alía (2016). En esa fase documental, se produce

también la localización y selección de las fuentes. En segundo lugar, la denominada como fase representativa equivale a la escritura del discurso. Por lo tanto, se entiende el discurso como elaborado a lo largo de las dos fases previas, siendo, en esta última, donde se obtiene la representación de la resolución. Por último, y en consonancia con lo anterior, la fase comprensiva-explicativa se presenta como eje de la propuesta, suponiendo el paso desde la fuente a la elaboración del discurso.

Considerando y contrastando la definición de operaciones de los autores, optamos, para la delimitación de las operaciones de nuestro modelo, por entender el proceso en su mayor extensión y adoptar denominaciones con utilidad didáctica. En esta línea, y como se recoge en la Tabla 1, incluimos como operación, en primer lugar, los *Pasos previos a la formulación del problema*, considerando las creencias que influyen en la elección del problema. Asimismo, adoptamos la denominación de *Formulación de problemas*, donde queda incluida la construcción de las primeras hipótesis. En segundo lugar, en relación con las fuentes, diferenciamos la *Búsqueda de las fuentes* (elección), la *Lectura de las fuentes* (evidencias) y la *Realización de inferencias* (relaciones). Por último, incluimos las operaciones *Resolución del interrogante* y *Elaboración del discurso*, considerando tanto la respuesta concreta al problema y su justificación, como la forma y el contenido del discurso.

Delimitadas las operaciones del modelo, se han de establecer hipótesis sobre los constructos que lo configuran, tomando como base la definición que, desde la didáctica, se realiza del pensamiento histórico, los conceptos que

le son subyacentes y la implicación que la diferenciación de dimensiones conlleva para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Seixas y Morton (2013) definen el pensamiento histórico como un proceso creativo en el que los historiadores, a través de las evidencias del pasado, generan historias de la historia. En una definición esclarecedora para nuestro propósito, quedan implicados dos elementos que resultan claves para la configuración del modelo. De un lado, pensar históricamente se relaciona con la generación de relatos a partir de evidencias, colocando al método histórico como eje de cualquier planteamiento. A este respecto, numerosas formulaciones en torno al pensamiento histórico, en el ámbito de la didáctica de la historia, han tenido como referencia el método de investigación para la formulación de los elementos, dimensiones o conceptos del pensamiento histórico, acercándose a la idea de construcción que adoptamos como significativo (por ejemplo, Smith et al. [2018] o Van Drie y Van Boxtel [2007]). En cualquier caso, el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado implica el desarrollo de habilidades acordes con el pensamiento científico y crítico propio del historiador y la concepción del conocimiento como explicado a través de métodos, evidencias y argumentos (Sakki y Pirttilä-Backman, 2019).

De otro lado, el desarrollo del pensamiento histórico conlleva elementos del pensamiento creativo, lo que Guerrero y Miralles (2017) reflejaron con la denominación de pensamiento creativo-histórico. Bajo esta idea, se conceptualizan y explican algunos de los conceptos de segundo orden formulados para el pensamiento históri-

co. Así, el paso desde las huellas del pasado, en terminología de Rüsen (1994), a la construcción de la narrativa conlleva vacíos que necesariamente requieren imaginar cómo pudo tener lugar aquello de lo que no tenemos información, lo que coloca a la imaginación histórica como pieza fundamental (Cooper, 2013). En la misma línea, la comprensión de las acciones del otro en un tiempo pasado, la empatía histórica, supone la adopción de perspectivas que implican imaginar cuáles eran los pensamientos, sentimientos y motivaciones de un agente del pasado en su contexto. Igualmente fundamentales resultan los elementos divergentes a la hora de interpretar las fuentes, no solo creando relaciones no convencionales entre las evidencias, sino también planteando preguntas creativas hacia la fuente.

Así, el pensamiento histórico se concibe como un pensamiento de orden superior, que tiende hacia la reflexión, la relación, la divergencia en las ideas y la perspectiva holística (Bartelds et al., 2020; Chapman, 2021; Cooper, 2013). Por ello, no se espera solamente que el alumnado actúe de acuerdo con los parámetros del método científico, sino que también incluya, como parte de este, un manejo no convencional de la información, creando discursos originales y diversos, que verdaderamente hagan avanzar al conocimiento.

Bajo este encuadre conceptual, para la configuración de un modelo de concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico, asumimos la existencia de dos tipos de operaciones, que constituyen las dimensiones del modelo, definidas a partir de los presupuestos teóricos. Por un lado, unas operacio-

nes estructurantes, entendidas como tales las operaciones imprescindibles para una construcción del conocimiento histórico basada en el método histórico. Asumimos un pensamiento metódico, en el que existen unos principios que certifican la rigurosidad de los argumentos (López de la Vieja, 2009). Por otro lado, unas operaciones alternativas (Chapman, 2021), que aportan divergencia y multiplicidad a la hora de abordar la construcción del conocimiento histórico. Por lo tanto, son operaciones no imprescindibles para un proceder científico, entendido en su versión más sintética y general, pero necesarias para la historia vanguardista y los postulados desde la didáctica.

Esta diferenciación entre las dimensiones no solo permite establecer perfiles según las concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento histórico, lo que permite clasificar las concepciones del alumno en concepciones acientíficas (si no están desarrolladas las concepciones propias de las operaciones estructurantes), científicas (si están desarrolladas las concepciones propias de las operaciones estructurantes, pero no de las alternativas) o vanguardistas (si están desarrolladas ambas); sino que también permite valorar las repercusiones de una propuesta didáctica específica según su influencia en lo conceptual, y, lo que es más importante, diseñar las futuras intervenciones didácticas de acuerdo con las necesidades del alumnado. Cuestión esta que cobra especial interés atendiendo a que un cambio en la realización de una tarea no implica, necesariamente, una modificación en las concepciones subyacentes (Maggioni et al., 2010), que es la finalidad última de toda intervención.

TABLA 1. Modelo inicial de concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento histórico.

Dimensiones	Variables	Definición
Operaciones estructurantes	Formulación de problemas (metódico)	Se evalúan las concepciones sobre la formulación de los problemas de investigación (conexión con el objeto de estudio, relevancia y concreción) y la elección de las hipótesis para el inicio del proceso de investigación.
	Búsqueda de fuentes (metódico)	Se evalúan las concepciones sobre la búsqueda de fuentes históricas diversas, la argumentación de la validez de las fuentes a través de la contextualización histórica y la consideración de las perspectivas múltiples existentes.
	Lectura de fuentes (metódico)	Se evalúan las concepciones sobre la interpretación de la información ofrecida por la fuente en su contexto, así como la transformación en evidencia histórica.
	Realización de inferencias (metódico)	Se evalúan las concepciones sobre la selección de las evidencias relevantes para el problema de investigación, la consideración de las relaciones complejas para la realización de una inferencia y su evaluación con otros discursos.
	Resolución del interrogante	Se evalúan las concepciones sobre la solución del problema, la crítica al discurso resultante y el cambio conceptual que implica la resolución.
	Elaboración del discurso	Se evalúan las concepciones sobre la elaboración del discurso, entendiendo contenido y forma como igualmente relevantes en la resolución del problema histórico.
Operaciones alternativas	Pasos previos a la formulación del problema	Se evalúan las concepciones sobre la influencia de los esquemas conceptuales previos en el planteamiento de problemas y el cuestionamiento del conocimiento oficial.
	Formulación de problemas (creativo)	Se evalúan las concepciones sobre la necesidad inicial de formular hipótesis múltiples y divergentes, que pueden propiciar la reformulación del problema.
	Búsqueda de fuentes (creativo)	Se evalúan las concepciones sobre la utilización de recuerdos propios o informaciones no convencionales como base para la búsqueda de la información, lo que implica la identificación de las perspectivas sobre las que pueden construirse las fuentes.
	Lectura de fuentes (creativo)	Se evalúan las concepciones sobre la realización de preguntas divergentes a las fuentes, considerando aspectos explícitos e implícitos.
	Realización de inferencias (creativo)	Se evalúan las concepciones sobre la creación de conexiones novedosas entre las evidencias históricas.

Fuente: Elaboración propia.

Bajo esta hipótesis, consideramos cada operación del método histórico como perteneciente a una u otra dimensión, o a ambas, en cuyo caso la variable queda duplicada atendiendo a su carácter metódico o creativo para su definición. En la Tabla 1 recogemos el modelo inicial a partir del cual realizamos un primer estudio, definiendo sus dimensiones y variables.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Para el análisis de la estructura del modelo, se ha considerado un primer estudio con alumnado de educación secundaria obligatoria. La muestra ha respondido a un muestreo no probabilístico intencional, escogiendo alumnado de niveles no consecutivos en aras a representar las posibles diferencias en los niveles de pensamiento y asegurando una cifra superior a cinco alumnos por cada ítem de la prueba (Abad et al., 2011).

Inicialmente, la muestra estaba compuesta por 311 sujetos (148 chicos, 163 chicas), de entre 13 y 18 años, escolarizados en los cursos de 1.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia (España). Sin embargo, se excluyeron a 89 sujetos, durante la aplicación y el análisis, por una ejecución incorrecta o parcial de la prueba. Por lo tanto, la muestra final está compuesta por 222 participantes (98 chicos, 134 chicas), que se encontraban cursando 1.º (119 participantes) y 3.º (103 participantes) de ESO, con una

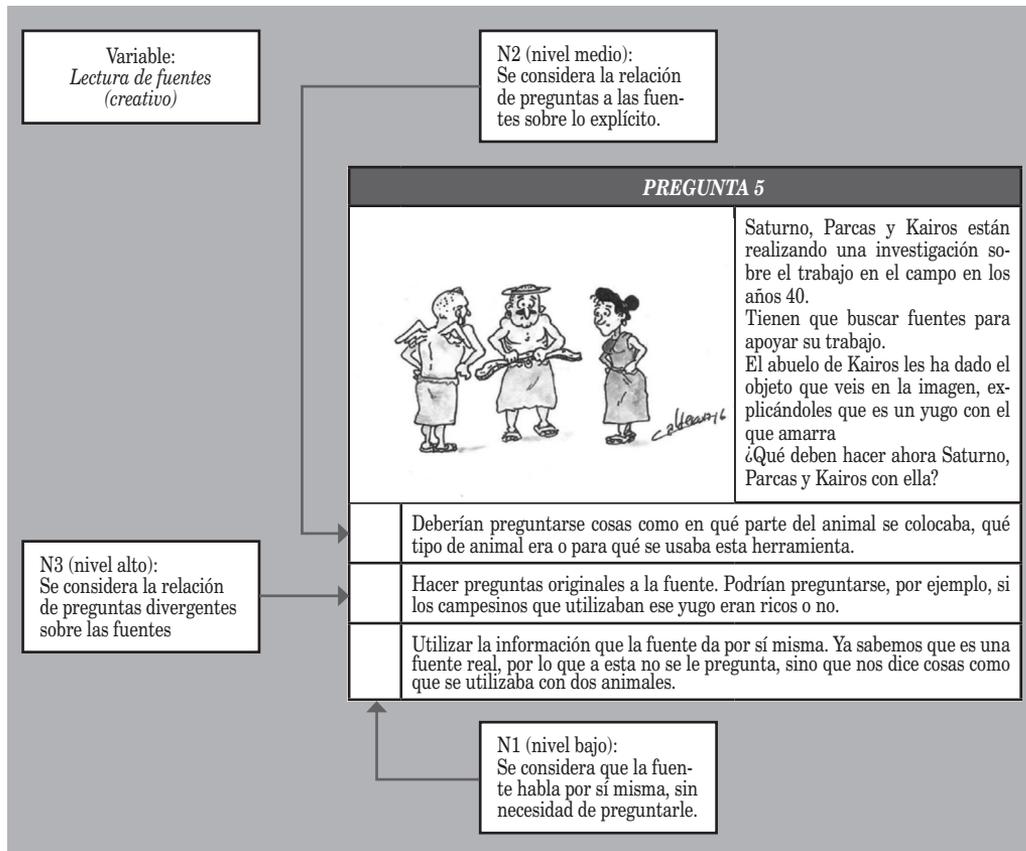
edad comprendida entre los 13 y los 18 ( $M = 14.15$ ,  $DT = 1.10$ ).

### 2.2. Recogida de información: instrumento y procedimiento

Se diseñó y validó la *Prueba sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS)*, pensada específicamente para la medición de las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico del alumnado de entre 12 y 16 años, asumiendo el modelo propuesto. Se trata de una prueba estandarizada, objetiva y no verbal, conformada por 44 ítems repartidos entre la Parte I y Parte II de la prueba. Estas partes de la prueba incorporan ítems paralelos para cada aspecto de la variable medida.

La totalidad de los ítems son reactivos de opción múltiple, con tres opciones de respuesta, entre las que los participantes han de seleccionar aquella con la que más se identifiquen. Su estructura incorpora en el enunciado la situación ante la que el sujeto ha de posicionarse, correspondiendo cada una de las opciones de respuesta a un nivel de desarrollo de la variable medida. Además, todos los ítems del *CONCONHIS* incorporan una imagen junto al enunciado y la presencia de alguno o algunos de los personajes (Saturno, Kairos y Parcas) que actúan como eje vertebrador y didáctico de la prueba. En el Gráfico 1, ejemplificamos uno de los ítems y su operativización a partir de la variable *Lectura de fuentes (creativo)*. La prueba completa y la extensión de su proceso de validación puede encontrarse en otros trabajos (Ponce, 2019).

GRÁFICO 1. Ejemplo de ítem del CONCONHIS.



Fuente: Elaboración propia.

Para su aplicación se contó con un Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia, un informe favorable de la Comisión de Ética de la institución académica y el consentimiento informado de los implicados, asegurando la confidencialidad.

La CONCONHIS se aplicó de forma colectiva, con los grupos establecidos previamente en el centro educativo, en un rango de entre 21 y 32 alumnos y alumnas. La recogida de información se realizó en dos fases, espaciadas entre sí entre dos y tres semanas, en

cada una de las cuales se aplicó una de las dos partes de la prueba. Las instrucciones estaban incluidas de forma escrita en la prueba, insistiendo, de forma oral, en la realización individual y la inexistencia de respuestas correctas o incorrectas. Para la cumplimentación de cada una de las partes, los participantes disponían de un tiempo máximo de 50 minutos, habiendo de anotar sus respuestas en el propio cuadernillo de la prueba.

### 2.3. Análisis de datos

La puntuación de la prueba se obtiene del cálculo del promedio de los ítems pertenecientes a la misma escala, con-

siderando valores que van entre 1 y 3, tanto para las variables como para las dimensiones, incluidas en la Tabla 1. Entendiendo los niveles 1, 2 y 3 como un desarrollo bajo, medio y alto en las concepciones subyacentes correspondientes, consideramos la puntuación de 2.50 como el mínimo requerido para que cada una de las escalas se entienda como desarrollada.

No obstante, la interpretación de las puntuaciones difiere para las dimensiones del modelo, así como para las escalas de las variables empíricas que las conforman, de acuerdo con el encuadre teórico: a mayor puntuación para la dimensión *Operaciones estructurantes*, concepciones subyacentes más cercanas a un proceder histórico; a mayor puntuación para la dimensión *Operaciones alternativas*, concepciones subyacentes más cercanas a un desempeño divergente. En último término, para considerar unas concepciones como compatibles con el desarrollo del pensamiento histórico, es imprescindible el desarrollo de ambas dimensiones.

El análisis de datos se realizó a través de cuatro pasos consecutivos. Primero, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y las correlaciones de Pearson para las escalas del cuestionario. En segundo lugar, se analizaron las posibles diferencias en función de la edad. Después, atendiendo a las bases conceptuales y sin hacer uso de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) previo, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para comprobar la estructura factorial en función de

las dos variables latentes con sus respectivas escalas. Por último, se examinaron los coeficientes de validez interna de las variables latentes y se calcularon los estadísticos descriptivos para las mismas. Para la realización de estos análisis se emplearon los programas estadísticos SPSS, versión 24, y MPlus.

### 3. Resultados

#### 3.1. Variables de primer orden: estadísticos descriptivos y correlaciones

En primer lugar, se calcularon los coeficientes de asimetría y curtosis para comprobar que las puntuaciones en las escalas de la prueba *CONCONHIS* seguían una distribución normal, junto con los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para cada una de las escalas (ver Tabla 2).

Como se puede observar en la Tabla 3, dentro de las escalas propuestas para la variable latente *Operaciones estructurantes*, *Resolución del interrogante* y *Elaboración del discurso* correlacionan positiva y significativamente ( $r = .35^{***}$ ), con *Formulación de problemas (metódico)* ( $r = .24^{***}$  y  $.22^{**}$ , respectivamente), *Búsqueda de fuentes (metódico)* ( $r = .28^{***}$  y  $.21^{**}$ , respectivamente) y *Lectura de fuentes (metódico)* ( $r = .23^{**}$  y  $.18^{**}$ , respectivamente). Además, se producen dos correlaciones positivas y marginalmente significativas entre las variables *Lectura* y *Búsqueda de fuentes* (metódico en ambos casos) ( $r = .13^{\dagger}$ ) y entre *Elaboración del discurso* y *Realización de inferencias (metódico)* ( $r = .11^{\dagger}$ ).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de las escalas de la prueba *CONCONHIS*.

	<b>Curtosis</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Total</b>	<b>1 ESO (n=119)</b>	<b>3 ESO (n=103)</b>
Pasos previos a la formulación	-.73	-.27	2.29 (.44)	2.26 (.43)	2.32 (.45)
Formulación de problemas (met)	-.43	-.41	2.34 (.39)	2.23 (.39)	2.48 (.34)
Formulación de problemas (cre)	-.92	-.39	2.22 (.68)	2.06 (.68)	2.41 (.63)
Búsqueda de fuentes (met)	-.43	-.44	2.36 (.32)	2.28 (.35)	2.46 (.25)
Búsqueda de fuentes (cre)	-.22	-.60	2.35 (.46)	2.23 (.48)	2.50 (.40)
Lectura de fuentes (met.)	-.21	-.47	2.45 (.34)	2.41 (.37)	2.50 (.30)
Lectura de fuentes (cre)	-.49	-.17	2.01 (.47)	2.00 (.54)	2.02 (.39)
Realización de inferencias(met)	-.40	.316	2.04 (.36)	2.04 (.37)	2.03 (.35)
Realización de inferencias (cre)	-.44	.07	1.90 (.51)	1.90 (.55)	1.89 (.48)
Resolución del interrogante	-.49	-.46	2.36 (.32)	2.22 (.32)	2.51 (.25)
Elaboración del discurso	-.99	-.20	2.25 (.60)	2.05 (.57)	2.47 (.55)

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Correlaciones de Pearson entre las escalas de la prueba *CONCONHIS*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Pasos previos	1										
2 Problema (met)	.00	1									
3 Problema (creat)	.32***	.17*	1								
4 Búsqueda (met)	.19**	.10	.20**	1							
5 Búsqueda (creat)	.22**	.19**	.26***	.19**	1						
6 Lectura (met)	.10	.06	.20**	.13†	.26***	1					
7 Lectura (creat)	.08	.06	.11†	.09	.11†	.01	1				
8 Inferenc. (met)	.03	-.04	.08	.10	-.10	.07	-.07	1			
9 Inferenc. (creat)	.16*	.02	-.05	.01	-.03	-.03	-.00	.08	1		
10 Resolución	.21**	.24***	.27***	.28***	.36***	.23**	.10	.03	-.02	1	
11 Elab. discurso	.01	.22**	.16*	.21**	.21**	.18**	.00	.11†	-.02	.35***	1

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las escalas propuestas a incluirse dentro de la variable latente *Operaciones alternativas*, las escalas de *Pasos previos a la formulación del problema*, *Formulación de problemas (creativo)* y *Búsqueda de fuentes (creativo)* se relacionan significativa y positivamente ( $r = .32^{***}$  y  $.22^{**}$ , respectivamente). En cambio, la escala de *Lectura de fuentes (creativo)* o no correlaciona con el resto de las escalas a incluir en *Operaciones alternativas* ( $r = .08$  para *Pasos previos*) o lo hace a nivel marginal ( $r = .11^{\dagger}$ , tanto para la *Formulación de problemas (creativo)*, como para *Búsqueda de fuentes (creativo)*), mientras que *Realización de inferencias (creativo)* sólo correlaciona significativamente con *Pasos previos* ( $r = .16^*$ ).

### 3.2. Variables de primer orden: diferencias por curso

Con el objetivo de conocer las posibles diferencias en función del curso en las escalas relacionadas con la construcción del conocimiento histórico se calcularon tests *t*-Student para muestras independientes para cada una de las escalas. Los análisis arrojaron resultados significativos para las escalas de *Formulación de problemas (metódico)* ( $t(220) = -4.98^{***}$ ), *Formulación de problemas (creativo)* ( $t(220) = -4.02^{***}$ ), *Búsqueda de fuentes (metódico)* ( $t(211.11) = -4.35^{***}$ ), *Búsqueda de fuentes (creativo)* ( $t(219.30) = -4.58^{***}$ ), *Resolución del interrogante* ( $t(218.38) = -7.46^{***}$ ) y *Elaboración del discurso* ( $t(220) = -5.44^{***}$ ). Estos resultados indican que los estudiantes

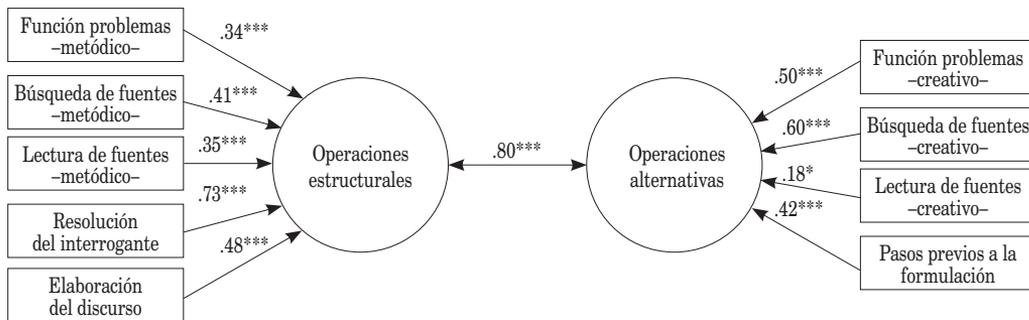
de tercer curso reportaron unas concepciones subyacentes más cercanas al ideal que los alumnos de primero para formular problemas, buscar fuentes y resolver interrogantes. No se encontraron diferencias, según nivel, para los pasos previos, la lectura de las fuentes ni la realización de inferencias.

### 3.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Se llevó a cabo un primer AFC con dos variables latentes: *Operaciones estructurantes* (*Formulación de problemas -metódico-*, *Búsqueda de fuentes -metódico-*, *Lectura de fuentes -metódico-*, *Realización de inferencias -metódico-*, *Resolución del interrogante* y *Elaboración del discurso*) y *Operaciones alternativas* (*Pasos previos*, *Formulación de problemas -creativo-*, *Búsqueda de fuentes -creativo-*, *Lectura de fuentes -creativo-* y *Realización de inferencias -creativo-*). Los resultados del AFC arrojaron valores satisfactorios (CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .01 y SRMR = .04). En cuanto a los indicadores de las variables latentes, todas las escalas cargaron de manera significativa en las mismas, a excepción de las variables *Realización de inferencias (metódico)* (*beta estandarizada* = 0.05,  $p = .506$ ) y *Realización de inferencias (creativo)* (*beta estandarizada* = -.02,  $p = .827$ ).

Una vez excluidas ambas variables de los análisis, los índices de ajuste del modelo mejoraron (CFI = 1, TLI = 1, RMSEA < .001 y SRMR = .04) y todas las escalas cargaron positiva y significativamente en las variables latentes propuestas (ver Gráfico 2).

GRÁFICO 2. AFC del CONCONHIS.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Variables de segundo orden: Validez interna, estadísticos descriptivos y diferencias por curso

Una vez confirmada la estructura factorial del cuestionario, se calculó la validez interna de las variables de segundo orden a través de la alpha de Cronbach. En el caso de la variable *Operaciones estructurantes* (24 ítems), el  $\alpha$  fue de .58. Analizando la correlación ítem-test se observó que tres ítems (9, 26 y 32) correlacionaban de manera negativa, por lo que fueron elimi-

nados, alcanzándose un nivel  $\alpha$  de .62 (21 ítems). En el caso de las *Operaciones alternativas* (12 ítems), el  $\alpha$  fue de .52. Dos ítems (5 y 28) mantenían una correlación ítem-test cercana a cero, por lo que también fueron eliminados, dando como resultado un  $\alpha$  de .56 (correlación media ítem-test de .25). Posteriormente se calcularon los índices de curtosis, asimetría y los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para las variables de segundo orden (ver Tabla 4).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de las escalas de segundo orden del CONCONHIS.

	Curtosis	Asimetría	Total	1 ESO (n=119)	3 ESO (n=103)
Operaciones estructurantes	-.75	-.37	2.40 (.25)	2.28 (.22)	2.54 (.19)
Operaciones alternativas	-.60	-.33	2.31 (.36)	2.21 (.35)	2.42 (.34)

Fuente: Elaboración propia.

Por último, también se analizaron las potenciales diferencias en función del curso en dichas variables a través de tests *t*-Student para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias significativas en *Operaciones estructurantes*,  $t(220)=-9.65^{***}$ , y *Ope-*

*raciones alternativas*,  $t(220)=-4.40^{***}$ , a favor de los estudiantes de tercer curso.

## 4. Discusión y conclusiones

Atendiendo al objetivo de configurar un modelo de concepciones subyacentes a

la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico, el estudio empírico ofrece resultados susceptibles de discusión en relación con la confirmación del modelo y sus variables latentes, el comportamiento de las variables empíricas y las diferencias entre niveles educativos, siempre en el marco de unos resultados estadísticos susceptibles de mejora.

En primer lugar, la confirmación del modelo propuesto supone la constatación de una estructura vertebrada según la naturaleza de las operaciones, organizadas en dos dimensiones relacionadas: *Operaciones estructurantes* y *Operaciones alternativas*. Así, la caracterización de las operaciones según el pensamiento con el que se asocian resulta determinante a la hora de comprender la forma en la que se organizan las concepciones subyacentes. Esta organización de las variables está acorde con nuestra hipótesis de partida para la configuración de las bases conceptuales del constructo, distinguiendo lo metódico y lo creativo como eje de la propuesta. Además, la correlación significativa entre las escalas de segundo orden pone de manifiesto la ligazón entre las concepciones estructurantes y alternativas, congruente con la definición del pensamiento histórico como pensamiento creativo (Seixas, 2017), de la historia como ejercicio de libertad (Ramada, 2013) y, en último término, de la necesidad de enseñar creativamente la historia (Cooper, 2013).

En segundo lugar, el comportamiento de las variables de primer orden ofrece algunos resultados más específicos con especial repercusión en el plano teórico. Por un lado, destaca, en la redefinición del mo-

delo, la eliminación de la variable relativa a la realización de las inferencias. En una revisión interna de la prueba, se detecta un solapamiento con los ítems correspondientes a la variable *Lectura de las fuentes (metódico)*, con una formulación idéntica. Si bien la diferenciación entre evidencia e inferencia en la medición educativa ha sido objeto de debate (Mislevy, 1994), ambas realidades suponen un proceso deductivo cuyo traslado a ítems de respuesta cerrada se traduce en planteamientos difícilmente diferenciables. Sin perjuicio de una reformulación en posteriores estudios, consideramos que la eliminación de la variable no invalida el modelo, pues las concepciones epistemológicas pueden entenderse como incluidas en *Lectura de fuentes (metódico)*. Por otro lado, cabe prestar atención a la importancia de las variables relativas a la resolución del interrogante a la hora de definir el constructo, lo que se presenta de la mano de la definición de construcción del conocimiento como construcción del discurso. En esta línea, las variables *Resolución del interrogante* y *Elaboración del discurso* son fundamentales, con correlaciones entre ellas, y con las escalas definidas para la formulación del problema de investigación o la búsqueda y lectura de las fuentes. Estos resultados empíricos vuelven a confirmar los planteamientos teóricos: de un lado, contenido y forma del discurso son dos realidades indisolubles al tratar el discurso en el marco comunicativo (Domínguez-Rey, 2013), y, de otro lado, la elaboración del discurso no se corresponde con su escritura, sino que está en continua relación con el resto de los procedimientos implicados en la construcción del conocimiento (Ricoeur, 2004). Por su parte, la relación entre los conoci-

mientos y experiencias previas y el tipo de problemas y fuentes utilizadas se muestra acorde con el principio de este estudio para el que el desarrollo del pensamiento no es tan solo una cuestión de carácter procedimental sino también una actitud frente a lo histórico (Thorp y Persson, 2020).

En tercer, y último lugar, existen diferencias en las puntuaciones del alumnado, estando los alumnos de tercero más cerca del ideal que los alumnos de primero. Esta cuestión resulta coherente con muchos de los estudios realizados en el ámbito del desarrollo del pensamiento histórico que, desde una base piagetiana, señalan mayores dificultades en los niños y adolescentes por la abstracción requerida en los conceptos temporales (Pagès y Santisteban, 2010). Asimismo, el que las diferencias por nivel sean mayores para las *Operaciones estructurantes* podría encontrar una explicación en el tipo de habilidades más trabajadas tradicionalmente para la disciplina en el sistema educativo español, fundamentalmente a través de los libros de texto (Martínez-Hita y Gómez-Carrasco, 2018).

#### 4.1. Limitaciones del estudio

En la realización de este trabajo, se constatan limitaciones intrínsecas al propio objeto de estudio y surgen otras propias de nuestro planteamiento. Entre las segundas, los resultados de esta investigación sugieren un estudio con un mayor número de participantes y más heterogéneo que permita confirmar el modelo en los distintos escenarios y obtener puntuaciones que puedan actuar como referencia. Asimismo, es precisa una revisión de los ítems de la prueba que han resultado problemáticos en aras a una me-

jora de su consistencia interna, para un trabajo más fiable con el modelo. En cualquier caso, la fiabilidad del instrumento es inferior a lo considerado como aceptable y las correlaciones observadas son bajas o muy bajas, por lo que los resultados deben interpretarse desde la prudencia que sugieren estos datos, así como plantear estudios futuros hacia la mejora de estos parámetros.

### 5. Conclusión

Con este estudio, nos proponíamos como objetivo configurar un modelo de las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico, en el marco de la didáctica de la historia. De acuerdo con los resultados, podemos concluir que se aportan las bases para un modelo de concepciones sobre la construcción del conocimiento histórico, basado en la naturaleza de las operaciones, y no exento de necesidad de mejora. Lo anterior nos lleva a la consideración de algunas ideas a modo de conclusiones.

En primer lugar, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la dificultad de cuantificación de un constructo eminentemente cualitativo y de una gran complejidad. En este sentido, a pesar de las críticas realizadas a las investigaciones de carácter cuantitativo, resulta fundamental continuar trabajando en esta línea, donde los estudios son muy escasos. Establecer modelos definidos, comprobados empíricamente, y con pruebas objetivas que permitan su medición, es la única vía para una generalización de resultados que, en algunas ocasiones, se presenta como imprescindible. Además, permite la obten-

ción de información rápida, con la utilidad que esto puede conllevar para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello debe entenderse, y especialmente para el constructo medido, desde la complementariedad con un enfoque cualitativo.

En segundo lugar, y en línea con lo anterior, resulta primordial la definición escrupulosa de los constructos, definiendo de forma clara cuál es el propósito del modelo. En esta línea, el estudio se inserta en la medición de concepciones ligadas a lo metodológico, entendiendo el proceso de construcción del conocimiento histórico como un conjunto. Así, asumimos la idea de que, si la pretensión última de la historia es la de formar ciudadanos para la sociedad a la que aspiramos, consiguiendo una historia pública, hecha por, para y con el ciudadano (Torres-Ayala, 2020), la aplicación de habilidades sin una coherencia de las concepciones subyacentes implica que, en el mismo momento en el que el individuo se encuentre ante situaciones desconocidas, aplicará los patrones más tradicionales, con frecuencia, alejados de lo científico (Fuentes, 2004). Y, por lo tanto, nos encontraremos ante un aprendizaje de la historia, sin repercusión para la transformación social. De ahí, la importancia de trabajar en la configuración de este tipo de modelos.

En tercer lugar, si verdaderamente queremos apostar por la unión de los pares investigación-innovación, los modelos, aunque operativizados en el plano de la investigación, deben pensarse de acuerdo con su utilidad en el aula. Esta idea es aplicable, igualmente, al diseño de instrumentos. En este sentido, y a pesar de las mejoras señaladas para el modelo, la configuración

propuesta supone una base para la reflexión sobre las prácticas docentes y las necesidades del alumnado; ofreciendo, además, una prueba atractiva y susceptible de utilización parcial en propuestas didácticas concretas. Promover una enseñanza de la historia más allá del manejo de una técnica, en el marco de desarrollo de la competencia cívica, se traduce, en nuestra propuesta, en el desarrollo de las operaciones estructurantes y alternativas. La configuración del modelo y delimitación de sus variables permite al docente identificar aquellas operaciones en las que se hace más necesario un trabajo con el alumnado para acercarse al ideal de concepciones. En la misma línea, hace posible comprobar la repercusión de las propuestas didácticas implementadas, lo que contribuye a las prácticas docentes fundamentadas.

Consideramos, por lo tanto, las aportaciones de esta aproximación al modelo como un paso necesario para trabajar en su depuración y mejora.

## Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Alía, F. (2016). *Métodos de investigación histórica*. Síntesis.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Bartelds, H., Savenije, G. M. y Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education [Creencias de alumnos y profesores sobre la empatía histórica en la enseñanza de la historia en secundaria]. *Theory & Research in Social Education*, 48 (4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Chapman, A. (2021). Construyendo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico [Construir la com-

- preensión y el pensamiento histórico a través de la enseñanza explícita del razonamiento histórico]. En L. A. Alves y M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), epistemología(s) e educação histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-36). CITCEM.
- Cooper, H. (2013). *Teaching history creatively [Enseñar historia de forma creativa]*. Routledge.
- Domínguez-Rey, A. (2013). *Texto, Mundo, Contexto: Intersticios (génesis discursiva)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment [Relacionar la conciencia histórica con el pensamiento histórico a través de la evaluación]. En K. Ercikan y P. Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Elmersjö, H. A. (2021). Genre positions and epistemic cognition: Swedish upper secondary school history teachers and the nature of history [Posiciones de género y cognición epistémica: los profesores de historia de la escuela secundaria superior sueca y la naturaleza de la historia]. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939139>
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A, y Bråten, I. (2016). *Handbook of epistemic cognition [Manual de cognición epistémica]*. Routledge.
- Guerrero, C. y Miralles, P. (2017). Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico. *Clio: History and History Teaching*, 43, 11-23. [http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017\\_1.pdf](http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_1.pdf)
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching [La comprensión epistemológica como proceso metacognitivo: pensar en voz alta durante la búsqueda en línea]. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43- 55.
- Johnston, M., Hipkins, R. y Scheedan, M. (2017). Building epistemic thinking through disciplinary inquiry: Contrasting lessons from history and biology [La construcción de la viabilidad epistémica a través de la investigación disciplinaria: lecciones contrastadas de la historia y la biología]. *Curriculum Matters*, 13, 80-102. <https://doi.org/10.18296/cm.0020>
- King, P. M. y Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition [El modelo de juicio reflexivo: veinte años de investigación sobre la cognición epistémica]. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-61). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kropman, M., Van Drie, J. y Van Bostel, C. (2019). Multiperspectivity in the history classroom: the role of narrative and metaphor. En M. Hanne y A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: look both ways* (pp. 63-75). Routledge. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1610615>
- Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history [Un andamio, no una jaula: los modelos de progresión en la historia]. *Teaching History*, 113, 13-23. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/83/a-scaffold-not-a-cage-progression-and-progressio>
- López de la Vieja, T. (2009). Constructivismo. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales*. <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/constructivismo.htm>
- Maggioni, L., VanSledright, B. y Alexander, P. A. (2010). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history [Caminando por las fronteras: una medida de la cognición epistémica en la historia]. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Martínez-Hita, M. y Gómez-Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379 (enero-marzo), 145-169. [10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364)
- Mathis, C. y Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition and history teacher education [Pensamiento histórico, cognición epistémica y formación de profesores de historia]. En C. Berg y T. Christou (Eds.), *Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189-212). Palgrave MacMillan.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T. y Sánchez-Agustí, M. (2021). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: A comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers [Un examen de las creencias epistémicas sobre la historia en la formación inicial

- del profesorado: un análisis comparativo entre futuros profesores de educación primaria y secundaria]. *The Journal of Experimental Education*, 89 (1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Miguel-Revilla, D. y Fernández-Portela, J. (2017). Creencias epistemológicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>
- Mislevy, R. J. (1994). Evidence and inference in educational assessment [Pruebas e inferencia en la evaluación educativa]. *Psychometrica*, 59, 439-483. <https://doi.org/10.1007/BF02294388>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Primaria. *Cadernos Cedes, Campinas*, 30 (82), 281-309. <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/246>
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme [Formas de desarrollo intelectual y ético en los años universitarios: un esquema]*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Ponce, A. I. (2019). *Teorías epistemológicas y conocimiento histórico del alumnado: diseño y validación de una prueba* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia, Universidade do Porto.
- Prats, J. y Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *DIDACTICAE*, 1, 97-110. <https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110>
- Ramada, D. (2013). *Para que serve a história? [¿Para qué sirve la historia?]* Edições Tinta-da-China.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, J. (1994). *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. [http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura\\_historica.pdf](http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf)
- Sakki, I. y Pirttilä-Backman, A. M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries [Objetivos de la enseñanza de la historia y sus correlatos epistémicos: un estudio sobre los profesores de historia de diez países]. *Pedagogy, Culture & Society*, 27 (1), 65-85. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension [Efectos de las creencias sobre la naturaleza del conocimiento en la comprensión]. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking [Un modelo de pensamiento histórico]. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., Gibson, L. y Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: The case of a one-hour test [Un proceso de diseño para evaluar el pensamiento histórico: el caso de un examen de una hora de duración]. En K. Ercikan y P. Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 102-116). Routledge.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts [Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico]*. Nelson Education.
- Smith, M. (2018). New multiple-choice measures of historical thinking: An investigation of cognitive validity [Nuevas medidas de elección múltiple del pensamiento histórico: una investigación sobre la validez cognitiva]. *Theory & Research in Social Education*, 46 (1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>
- Smith, M., Breakstone, J. y Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study [Evaluaciones históricas del pensamiento: un estudio de validez]. *Cognition and Instruction*, 37, 118-144. <https://doi.org/10.1080/0737008.2018.1499646>
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F. y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20 (1), 65-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: la epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-92. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1932>
- Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge [Sobre el pensamiento histórico y el reto educativo de la historia]. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Torres-Ayala, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer his-

- tórico. *Historia y Sociedad*, 38, 229-249. <https://doi.org/10.15446/hys.n38.80019>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2007). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past [El razonamiento histórico: hacia un marco de análisis del razonamiento de los estudiantes sobre el pasado]. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. (2015). Assessing for learning in the history classroom [Evaluar el aprendizaje en el aula de historia]. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75- 88). Routledge.
- VanSledright, B., Maggioni, L. y Reddy, K. (2011). Preparing teachers to teach historical thinking? the interplay between professional development programs and school-systems' cultures [¿Preparar a los profesores para enseñar el pensamiento histórico? La interacción entre los programas de desarrollo profesional y las culturas de los sistemas escolares]. En T. Petty, A. Good y S. Putman (Ed.), *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning* (pp. 252-280). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0204-3.ch012>
- Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B. y Britt, M. A. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history [Creencias epistémicas sobre el valor de la integración de la información en múltiples documentos de la historia]. *Learning and Instruction*, 65 (101266). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>

## Biografía de los autores

**Ana Isabel Ponce Gea** es Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Murcia. Doctora en Educación por la Universidad de Murcia y Doctora en Historia por la Universidade do Porto. Actualmente ejerce como Ayudante en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Forma parte del grupo de inves-

tigación «España del siglo xx: II República, Franquismo y Democracia» y del «Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina», de la misma institución. Además, es colaboradora del «Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória» de la Facultad de Letras de la Universidade do Porto. Sus principales líneas de investigación se centran en el desarrollo del pensamiento histórico, la construcción de identidades, el uso del patrimonio como fuente y el diseño y validación de pruebas.



<https://orcid.org/0000-0003-0432-2595>

**Noelia Sánchez-Pérez** es Doctora en Psicología por la Universidad de Almería. Actualmente, contratada como Ayudante Doctora en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza y coordinadora del Grado de Magisterio en Educación Infantil de dicha facultad. Investigadora colaboradora en el Basque Center on Cognition, Brain and Language y en el grupo de Neurociencia Cognitiva de la Universidad de Murcia. Sus investigaciones se centran en el estudio de los procesos de autorregulación desde una perspectiva multidisciplinar para conocer las relaciones entre la autorregulación durante la niñez y el rendimiento académico, o el desarrollo de programas de entrenamiento cognitivo para escolares con el objetivo de mejorar sus habilidades cognitivas y académicas.



<https://orcid.org/0000-0002-6112-9639>

