



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2022





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2022

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

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

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

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

Edición 2022

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Niños españoles exiliados en México.
Fotografía original de Manuel Rodríguez Villegas.
Extraída de Wikimedia. Usuario: Marrovi.

Responsables de los textos: sus autores.

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



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

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

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

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

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

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

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

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

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

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

Índice de artículos

<i>Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso</i> L. Alberto Polo Romero y Diana Morales Manzanares	7
<i>Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies</i> Raúl Sánchez Casado	37
<i>En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete</i> Arturo García-López	59
<i>Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia</i> Ignasi Grau Mira, Helena Jiménez Vialás, Pierre Moret y Fernando Prados Martínez	83
<i>Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando</i> Darío Español-Solana, Laura Jiménez Martínez y Arnau Moratona Martí	107
<i>La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores</i> Olga María Duarte Piña	135
<i>La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada</i> Judit Sabido-Codina, Isidora Sáez-Rosenkranz, Cristina Yáñez de Aldecoa y Betlem Sabrià	163
<i>Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial</i> Raúl López-Castelló	191
<i>Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio</i> Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez	217
<i>Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)</i> David González-Vázquez y Maria Feliu-Torruella	241
<i>La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado</i> Ana Isabel Ponce Gea y Helena Pinto	267
<i>Greece: The Myth of Krypcho Scholeio [“Secret School”]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture</i> Eleni Apostolidou	291

Índice de reseñas

- F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera* 309
Antonio Santamaría García
- J.M. Pons-Altés (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* 315
Albert Irigoyen Zaragoza
- B. M. Lavelle (2020). *Archaic Greece. The Age of New reckonings* 319
Unai Iriarte
- J.A. Molina Gómez (2022). *El imperio huno de Atila* 323
José Ángel Castillo Lozano
- R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). *Madres y familias en la Antigüedad. Patronos femeninos en la transmisión de emociones y patrimonio* 327
Alba del Blanco Méndez
- I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* 335
José Ignacio Ortega Cervigón
- C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean* 341
Elena Duce Pastor
- S. Casamayor Mancisidor (2019). *La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos* 347
Alba del Blanco Méndez
- S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021). *La violencia en la historia* 351
Jorge Ortiz de Bruguera

La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado

The Construction of Historical Knowledge About Local Heritage: Comparison Between Epistemological Theories and Competences of Students

Ana Isabel Ponce Gea
Universidad de Alicante
anaisabel.ponce@ua.es
 0000-0003-0432-2595

Helena Pinto
CITCEM- Universidade do Porto
mhelenapinto@gmail.com
 0000-0002-7691-9115

Recibido: 28/02/2022
Aceptado: 27/06/2022

Resumen

En el marco de la defensa de la enseñanza de la historia con base en el pensamiento histórico, parece haberse prestado más atención a la aplicación de las competencias que a la dimensión epistemológica. Bajo esta premisa, en este estudio se plantea comparar las teorías epistemológicas del alumnado portugués con el nivel de competencia demostrado por el mismo alumnado. Se lleva a cabo un estudio con método mixto, con 43 alumnos portugueses de entre 13 y 14 años, utilizando dos instrumentos de recogida de información y combinando el análisis de información cuantitativa y cualitativa. Los resultados ponen de manifiesto unas teorías epistemológicas con mejores puntuaciones que la aplicación de las competencias, presentándose, además, como no relacionadas. Se concluye con la necesidad de sistematizar modelos de pensamiento histórico amplios y un trabajo conjunto de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias en el aula.

Palabras clave

Educación histórica, Epistemología, Educación competencial, Educación básica secundaria, Educación patrimonial.

Abstract

In the framework of the defence of history teaching based on historical thinking, more attention has apparently been focused on the application of competences than on the epistemological dimension. Under this premise, in this study we aimed at comparing the epistemological theories of Portuguese students with the level of competence demonstrated by the same pupils. We conducted a mixed-model study involving 43 Portuguese students aged 13-14, using two data collection instruments and combining the analysis of quantitative and qualitative information. The results show epistemological theories with higher scores than the application of competences, which are also presented as unrelated. We conclude that there is a need to systematise broader models of historical thinking and a mixed work on epistemological theories and the application of competences in the lessons.

Keywords

History education, Epistemology, Competency based education, Secondary basic education, Heritage education.

Para citar este artículo: Ponce Gea, A. I., y Pinto, H. (2022). La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 267-289. DOI: 10.6018/pantarei.512811



1. Introducción

Investigadores europeos y americanos, tales como Ashby *et al.* (2005), Barton (1997), Cooper (2002), Seixas y Morton (2013), o Wineburg (2016), entre otros, vienen defendiendo, desde hace décadas, la enseñanza de la historia con base en el desarrollo del pensamiento histórico. En sus proposiciones, el uso de las fuentes históricas primarias, a partir de las cuales realizar inferencias a través del cuestionamiento, se delimita como el eje vertebrador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Si bien sus planteamientos sobre el pensamiento histórico, en ocasiones presentados como modelos, utilizan diferentes denominaciones (habilidades, competencias, categorías, elementos...), el objetivo común y más frecuente de las investigaciones sobre educación histórica ha sido trasladar las competencias cognitivas que los historiadores utilizan para construir el conocimiento histórico al contexto educativo, lo que ha presentado el pensamiento histórico como conectado con la historia académica, para algunos hasta de forma excesiva (Thorp y Persson, 2020).

Esta primacía del método del historiador y posterior sistematización de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento histórico, especialmente explícita en la apuesta americana (Wineburg, 2001), está recibiendo, en los últimos tiempos, propuestas de reformulaciones, algunas de las cuales encuentran relación con la dimensión epistemológica. Asumiendo la existencia de tres tipos generales de conocimiento, declarativo, conceptual y epistemológico (Johnston *et al.*, 2017), es 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).

En relación con la epistemología, y en general con el estudio de las concepciones, en el ámbito de la historia, las investigaciones se han ocupado, frecuentemente, de las percepciones en torno a la historia como materia escolar o como disciplina, su interés y su utilidad (Fuentes, 2004), tanto para los docentes (Miguel-Revilla y Fernández-Portela, 2017; Suárez, 2012; VanSledright *et al.*, 2011; Voet y De Wever, 2016) como para el alumnado (Barca, 2004; Fronza, 2014; Fuentes, 2004; Merchán, 2007). También han sido relativamente frecuentes los estudios sobre las visiones de los alumnos en relación con otros conceptos próximos como identidad, nación (Carretero *et al.*, 2012) o educación para la ciudadanía (López-Torres, 2012).

Sin embargo, y aunque se reconoce que, para el desarrollo del pensamiento histórico, además de los contenidos sustantivos y procedimentales, es necesario un conocimiento de la epistemología de la disciplina (Mathis y Parkes, 2020), el foco puesto en el desarrollo de las habilidades o de las competencias ha descuidado, en parte, la cuestión epistemológica. En esta línea, Smith (2020) señala que se han dejado al margen las cuestiones propias de la subjetividad, imprescindibles, según el autor, para los asuntos éticos y culturales. En la misma dirección, Thorp y Persson (2020) hablan de una apuesta del pensamiento histórico más abierta, que se centre más en la intersubjetividad y su dimensión existencial. Las dos propuestas coinciden, por lo tanto, en dar importancia a lo epistemológico, que se incluye de forma explícita, como una macrodimensión, en el marco para el desarrollo del pensamiento histórico configurado por Albornoz y Sebastián (2022). En su articulación del pensamiento histórico en tres macrodimensiones, donde también se encuentran el conocimiento disciplinar y la macrodimensión ético-política, la macrodimensión

epistemológica se ocuparía de la conceptualización de la naturaleza del conocimiento histórico, tanto en lo relativo a las creencias epistemológicas como a las preguntas históricas. Otras propuestas recientes, como la de Yoon (2021), vuelven al debate entre el dominio general y los dominios específicos para abordar las teorías epistemológicas en el marco de una disciplina. En este sentido, Yoon (2021), frente a la defensa frecuente de un dominio específico condicionado por las características propias y exclusivas de la historia (Prats y Fernández, 2017), apuesta por entender el proceso de los historiadores y sus conceptos en el marco de un dominio general; es decir, defiende la idea de pensamiento histórico como parte del pensamiento ordinario, lo que llevaría a aplicarlo, según los autores, tanto a las cuestiones cotidianas como a las históricas.

El surgimiento de estas voces pone de manifiesto que la cuestión epistemológica, si bien ha sido abordada ampliamente en lo historiográfico, y también desde el estudio de las percepciones sobre la materia escolar, continúa siendo escasa y poco sistemática al movernos hacia el terreno del pensamiento histórico como planteamiento didáctico; donde, además, son más numerosos los planteamientos en relación con la dimensión conceptual y de segundo orden (Lee y Ashby, 2000), que en torno a la dimensión metodológica que nos ocupa. En este sentido, la escasez de estudios sobre las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico podría explicarse, en parte, por la doble tendencia en la investigación sobre el pensamiento histórico: por un lado, investigaciones en torno a los conceptos procedimentales organizadores y, por otro lado, investigaciones sobre las competencias estratégicas (VanSledright, 2015); o lo que Duquette (2015) denomina, respectivamente, la perspectiva histórica y el método histórico. Así, los estudios centrados en los primeros (evidencia, perspectiva histórica...) han abordado la cuestión desde un enfoque conceptual que reside en la propia naturaleza de los conceptos, constituyendo modelos para la enseñanza y la investigación en didáctica de la historia (Lee y Shemilt, 2003; Seixas, 2017). Por su parte, las investigaciones centradas en el método se han enfocado en la medición del desarrollo de las competencias, dejando en un segundo plano las concepciones subyacentes que, de abordarse, se han analizado fragmentadas y no desde la óptica del proceso de construcción del conocimiento en su conjunto (Wiley *et al.*, 2020).

Lo anterior, unido a la evidencia de que un cambio en lo procedimental no supone necesariamente una modificación conceptual paralela (Maggioni, 2010), justifica el estudio que se lleva a cabo. Así, el trabajo tiene como objetivo comparar las teorías epistemológicas del alumnado sobre las operaciones implicadas en la construcción del conocimiento histórico y el nivel de competencia demostrado en la aplicación de las mismas operaciones, persiguiendo conocer la coherencia o incoherencia de estas dos dimensiones del pensamiento histórico abordado desde una visión amplia. Tratamos, así, con la dimensión metodológica de la epistemología del conocimiento histórico y con la aplicación de las competencias mismas. Para ello, y asumiendo que diversas investigaciones argumentan que el trabajo con la cultura material es particularmente poderoso para la comprensión histórica (Ponce, 2019) y que el patrimonio local es especialmente accesible para el alumnado que es capaz de ver las huellas de la historia en su día a día (Pinto y Ponce, 2020), proponemos un estudio que permita alcanzar el objetivo comparativo, teniendo como eje una experiencia en torno al patrimonio local.

1.2. Delimitación de conceptos básicos

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario delimitar brevemente los conceptos básicos implicados en la investigación.

De un lado, asumimos el término de teorías epistemológicas. En el marco de la epistemología personal (Hofer, 2004), prestamos atención al proceso metacognitivo. En esta línea, las teorías epistemológicas se entienden como una organización de creencias que suponen una forma específica de enfrentarse hacia el conocimiento. Se asume, además, que estas no se limitan a la naturaleza del conocimiento, sino también a su proceso de construcción (Hofer, 2004; Schommer-Aikins *et al.*, 2012). Por lo tanto, en este estudio, entendemos las concepciones como íntimamente ligadas a la aplicación del método histórico.

De otro lado, adoptamos el término competencias, considerando que, en el proceso de construcción del conocimiento, no se aplican simplemente habilidades, sino que se combinan las habilidades generales con técnicas concretas, a las que se les unen los conceptos de primer y segundo orden con mayor o menor influencia según el nivel de desarrollo (Körber, 2021). Así, tratamos con las competencias cuando abordamos el nivel de desarrollo en la aplicación de una determinada operación histórica en el marco del proceso de la construcción del conocimiento histórico.

Ambos constructos se abordan para las operaciones más relevantes del método histórico. Para la definición de estas operaciones, consideramos, principalmente, las obras de Ricoeur (2004), Aróstegui (1995) y Alía (2016), delimitando una propuesta propia expuesta más profundamente en otros estudios (Ponce, 2019; Ponce y Sánchez-Pérez, 2022). Por lo que respecta a este trabajo, consideramos siete operaciones históricas esenciales: la formulación de problemas, la idoneidad de las fuentes históricas, las preguntas sobre las fuentes, la lectura de las fuentes, la resolución de interrogantes, y su justificación. Siendo conscientes de que definir un ideal epistemológico es asumir las discrepancias epistemológicas de los historiadores (Thorp y Persson, 2020), consideramos la naturaleza de las operaciones históricas en el marco de las aportaciones realizadas, durante las últimas décadas, bajo el enfoque del pensamiento histórico.

Si bien definiremos las variables y sus niveles de desarrollo en la descripción del análisis de información, sirva una descripción breve sobre las operaciones para contextualizar las pretensiones del estudio. En este sentido, situamos el inicio del método histórico en la formulación de problemas. Entendemos esta operación como la habilidad de formular problemas correctamente que, además, resulten de interés; problemas que sean concretos y focalicen la atención en los aspectos verdaderamente relevantes para la disciplina. Tras la formulación de problemas, en lo que sería la fase documental en palabras de Ricoeur (2004), delimitamos tres operaciones en torno a las fuentes históricas: la idoneidad de las fuentes históricas, las preguntas sobre las fuentes y la lectura de fuentes. Respecto a la primera, consideramos que el alumnado ha de reconocer la necesidad de contextualizar históricamente la fuente a la hora de estudiar su utilidad para la investigación, así como demostrar esta competencia en una investigación situada. Esta evaluación de las fuentes, en cuanto a autenticidad y fiabilidad, resulta imprescindible para asegurar una lectura de la fuente rigurosa. A este respecto, y en relación con la segunda operación en torno a las fuentes, el alumnado habrá de ser capaz de preguntar a la fuente sobre elementos no explícitos, alejándose de la idea de que las fuentes hablan por sí mismas, y siendo

originales en el cuestionamiento realizado. Además, y en el marco de la lectura de las fuentes, el alumnado deberá realizar interpretaciones, siendo necesario que estas se produzcan de acuerdo con un contexto, lo que permitirá la obtención de evidencias. Por último, y en el marco amplio de la resolución de problemas, distinguimos otras tres operaciones históricas: realización de inferencias, resolución de interrogantes y justificación de la resolución. En torno a la realización de las inferencias, se espera que sean el fruto de relaciones complejas entre las evidencias, frente a las conexiones simples. Lo anterior contribuirá a una resolución de los interrogantes que se haga de forma completa, concreta y argumentada. Al mismo tiempo, su resolución ha de justificarse, no solo ejemplificando la respuesta, sino señalando incluso los puntos débiles de la investigación.

Desde la consideración de las operaciones anteriores asumiendo el doble enfoque de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias, con objetivo de contraste, es desde donde se entiende este estudio.

2. Metodología

En lo siguiente, se concretan los principales aspectos metodológicos de la investigación.

2.1. Objetivos de la investigación

De acuerdo con la revisión teórica realizada, se delimita como objetivo general de la investigación el siguiente: comparar las teorías epistemológicas, en su dimensión metodológica, del alumnado portugués sobre la construcción del conocimiento histórico y el nivel de competencia demostrado en la aplicación de las operaciones históricas.

Para dar respuesta a este objetivo de investigación, se plantean tres objetivos específicos:

1. Determinar las teorías epistemológicas del alumnado en relación con la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes históricas y la resolución de los interrogantes.
2. Comprobar el grado de competencia en relación con las operaciones relativas a la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes.
3. Delimitar las relaciones y las diferencias entre el nivel de desarrollo de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias relativas a la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes.

2.2. Método

Para la realización de este estudio, se ha utilizado un modelo mixto, con planteamientos de las metodologías cuantitativa y cualitativa, necesarios para la comprensión del fenómeno de estudio. Se trata con un diseño secuencial, por etapas, de carácter explicativo (Pereira, 2011), en el que a una primera etapa cuantitativa le sigue, en igualdad de estatus, la estrategia cualitativa, con características de un diseño ex post facto y fenomenológico, respectivamente. En cualquier caso, el diseño debe entenderse desde la primacía de los principios propios del paradigma interpretativo, que asumen la comprensión de la realidad educativa, y de sus significados, por encima de las pretensiones de generalización (Bisquerra, 2016). Se procura, así, adaptar las

estrategias a cada uno de los constructos medidos, para la comprensión del desarrollo del pensamiento histórico desde una perspectiva amplia.

2.3. Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo en el contexto de la educación básica portuguesa. En concreto, se ubica en un centro educativo del norte de Portugal, asumiendo también como contexto del estudio la ciudad de Guimarães donde se desarrolla la propuesta que forma parte de la recogida de la información.

Inicialmente, la muestra estaba compuesta por 52 sujetos (21 chicos, 31 chicas) del 8.º curso de la educación básica en Portugal. No obstante, para la confección de la muestra final, son considerados solo aquellos que habían respondido de forma completa a los dos instrumentos de recogida de la información. Así, la muestra final estaba conformada por 43 participantes (18 chicos, 25 chicas) con una edad comprendida entre los 13 y los 14 años.

2.4. Recogida de información: instrumentos y procedimientos

La recogida de información se llevó a cabo en dos fases diferenciadas y sucesivas, en cada una de las cuales se empleó un único instrumento de recogida de información.

La primera fase estaba enfocada al conocimiento de la dimensión metodológica de las teorías epistemológicas relativas a la construcción del conocimiento histórico. Para ello, se optó por la aplicación de la *Prueba sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS)*, una prueba diseñada y validada originalmente en castellano, que se adaptó, después, para el contexto portugués. La configuración final de la prueba es el resultado de un análisis factorial confirmatorio (CFI = ,99; TLI = ,99; RMSEA = ,01; SRMR = ,04) y cuenta con una fiabilidad moderada (alfa= ,63) de acuerdo con la naturaleza del constructo (Taber, 2018).

Se trata de una prueba objetiva y no verbal, conformada por 44 ítems repartidos entre la Parte I y Parte II de la prueba, incorporando ítems paralelos para cada aspecto de las variables medidas. Para el análisis correspondiente a este estudio solo se considerarán los 14 ítems correspondientes a las variables delimitadas. 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. La *CONCONHIS* se aplicó de forma colectiva en dos fases, espaciadas entre sí entre dos y tres semanas, correspondiendo a las dos partes de la prueba. Para la cumplimentación de cada una de las partes, los participantes disponían de un tiempo máximo de 50 minutos. Sobre esta prueba puede consultarse más en Ponce (2019) y Ponce y Sánchez-Pérez (2022).

La segunda fase de recogida de información tuvo como eje la medición de las competencias. Esta recogida de información se presentó ligada a una salida escolar, trabajando con el patrimonio local de Guimarães como fuente histórica. En concreto, se visitaron cuatro puntos del municipio que pueden verse en la Figura 1, tal y como se incorporaron en el instrumento.



Figura 1. Fragmento del segundo instrumento de recogida de información. (1) Fábrica con chaminé alta (zona Couros). (2) Ilha do Sabão (Pequeno bairro operário). (3) Largo do Toural e início da Alameda de S. Dâmaso. (4) Quinta de Vila Flor (aquí situa-se o Palácio de Vila Flor, onde esteve hospedada rainha D. Maria II em 1852, e a Estação Ferroviária). Fuente: elaboración propia a partir de Google Maps.

De acuerdo con las pretensiones del estudio, se elaboró un protocolo con cuestiones abiertas, que sirvieran de guía para una investigación realizada sobre la industrialización (coincidiendo con la programación de aula) y utilizando como fuentes históricas los elementos patrimoniales. Las preguntas incluidas en el protocolo se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1

Preguntas incluidas en el instrumento de recogida de información

Preguntas	Operación histórica
a) <i>Com base nos pontos assinalados no mapa apresentado abaixo, que questão-problema colocarias para abordar o tema da industrialização e suas consequências, na segunda metade do século XIX?</i>	Formulación de problemas
b) <i>A observação deste local/fonte histórica permite-te obter informações que ajudem a resolver a questão-problema que colocaste? Justifica.</i>	Idoneidad de las fuentes histórica
c) <i>Se consideras que podes obter informações, pensa em perguntas que colocarias à fonte e escreve a que julgas ser a mais adequada.</i>	Realización de preguntas sobre las fuentes
d) <i>Com base nos teus conhecimentos e na observação que fizeste deste local/fonte histórica tenta responder à pergunta que escreveste em c).</i>	Lectura de las fuentes
e) <i>Após o percurso realizado, que resposta poderias dar, neste momento, à questão-problema que colocaste no início?</i>	Realización de inferencias, resolución del interrogante inicial y justificación de la resolución del interrogante inicial

Fuente: elaboración propia.

Así, de forma individual, cada alumno, tomando como referencia el mapa de la Figura 1, había de proponer un problema de investigación en torno a la industrialización. Formulado el problema, trabajaban con las cuatro fuentes históricas para las que respondían cada una de las preguntas incluidas en el protocolo (preguntas b, c y d de la Tabla anterior). Terminada la salida y trabajadas todas las fuentes, daban respuesta a la pregunta e, lo que equivalía a dar respuesta a su problema de investigación.

2.5. Procedimiento de análisis de datos

En un primer momento, y de acuerdo con el marco conceptual de referencia, se definieron las variables objeto de estudio y sus niveles de desarrollo, consideradas para el diseño de los instrumentos de recogida de información anteriormente descritos e incluidas en la Tabla 2.

Tabla 2

Definición de las variables y sus niveles de desarrollo

Variables	Definición	Niveles
Formulación de problemas e hipótesis implícita inicial	Esta variable hace referencia al reconocimiento o formulación de un problema de investigación conectado con la realidad objeto de estudio, de	N1. [Problemas sin interés]. Se reconoce cualquier problema planteado como válido, incluso aquellos que no tienen conexión con la realidad estudiada o carecen de interés.
[Formulación de problemas]		N2. [Problemas tangenciales/mejorables]. Se prefieren problemas sobre asuntos tangenciales o de poca importancia frente a aquellos más

	importancia y correctamente formulado.	conectados con la realidad, relevantes y mejor formulados. N3. [Problemas conectados con la realidad]. Se identifica un buen problema como aquel conectado con la realidad que se estudia, que rescata un aspecto de interés y se presenta correctamente formulado.
Idoneidad de las fuentes históricas [Idoneidad de las fuentes]	Esta variable hace referencia a la consideración de una fuente, valorando su validez a través de argumentos de contextualización histórica.	N1. [Desconsideración de la fuente]. No se considera una fuente o su evaluación, rechazándose para la investigación. N2. [Argumentación intuitiva de la fuente]. Se considera la evaluación de una fuente, a través de argumentos no históricos o intuitivos. N3. [Contextualización de la fuente]. Se considera la evaluación de la fuente, aceptando o rechazando los argumentos intuitivos según la contextualización histórica.
Realización de preguntas sobre las fuentes [Preguntas sobre las fuentes]	Esta variable hace referencia a la conciencia de la necesidad o la interrogación de las fuentes históricas, preguntando sobre información explícita e implícita.	N1. [Ausencia de preguntas válidas]. Se considera que la fuente habla por sí misma, por lo que no existe necesidad de preguntarles o se realizan preguntas alejadas de la realidad de la investigación. N2. [Preguntas no divergentes]. Se considera que hay que realizar preguntas sobre las fuentes, pero referidas a lo explícito, a aspectos no divergentes. N3. [Preguntas divergentes]. Se considera que hay que ser divergente en las preguntas que se formulan sobre las fuentes, utilizando la lógica del descubrimiento.
Lectura de las fuentes [Lectura de las fuentes]	Esta variable hace referencia al reconocimiento de una interpretación de la información dada por la fuente de acuerdo con su contexto.	N1. [Lectura explícita]. Se considera que no es necesaria una interpretación, por lo que la información que puede ser extraída es la que aparece de forma explícita. N2. [Lectura intuitiva]. Se considera que es necesaria una interpretación, que ha de ser realizada con otra información de la fuente o interpretaciones propias sin contextualización histórica. N3. [Lectura contextualizada]. Se considera que la interpretación de la información extraída de una fuente ha de hacerse de acuerdo con el contexto donde se originó.

Realización de inferencias [Realización de inferencias]	Esta variable hace referencia a la consideración de relaciones complejas entre evidencias para la realización de una inferencia.	N1. [Evidencia única como inferencia]. Se considera una única evidencia como suficiente para obtener una solución. N2. [Relación simple]. Se considera que una relación simple (A-B) puede dar respuesta a un interrogante. N3. [Relaciones complejas]. Se considera la necesidad de relaciones complejas para la realización de la inferencia.
Resolución del interrogante inicial [Resolución de interrogante]	Esta variable hace referencia a la consideración de una solución al problema como adecuada cuando esta puede definirse como completa, concreta y argumentada.	N1. [Solución intuitiva y descontextualizada]. Se considera como válida una solución intuitiva y descontextualizada de acuerdo con el problema planteado. N2. [Solución parcial o general]. Se considera como válida una solución al problema que resulta parcial o muy general. N3. [Solución completa]. Se considera como válida una solución al problema argumentada, completa y que responde de forma concreta al problema de investigación.
Justificación de la resolución del interrogante inicial [Justificación de la resolución]	Esta variable hace referencia al reconocimiento de la importancia de la justificación de la resolución dada.	N1. [Ausencia de justificación]. Se considera innecesaria la justificación de la resolución o no se sabe cómo hacerlo. N2. [Justificación mediante ejemplo]. Se considera necesaria la justificación de la resolución, ejemplificando con algún elemento. N3. [Justificación completa]. Se considera necesaria la argumentación de la resolución completa, pudiendo incluir incluso los puntos débiles.

Fuente: elaboración propia.

Estas variables se abordaron, desde un enfoque cuantitativo, como variables ordinales definidas por sus niveles de desarrollo, y se trasladaron, para el análisis cualitativo, como metacategorías cuyas categorías correspondieron a los niveles de desarrollo definidos. Se incluyen, entre corchetes, las denominaciones utilizadas para la codificación.

En el proceso de análisis cualitativo, se consideraron referencias más clásicas y actuales en torno al análisis de los datos cualitativos (Huberman y Miles, 2014; Martínez *et al.*, 2014), llevando a cabo, primero, una segmentación de la información con la creación de citas; en segundo lugar, un proceso de categorización con una codificación de primer nivel por lista; en tercer lugar, una metacategorización, mediante una codificación de segundo nivel; y, por último, la realización de redes semánticas para el establecimiento de relaciones. El análisis se realizó mediante el *software* ATLAS.ti (versión 7.5.18), siendo la categorización, en todos los casos, de naturaleza deductiva,

por el afán comparativo con las teorías epistemológicas. Además, se exportaron los datos cuantitativamente para establecer comparativas posteriores con las teorías epistemológicas.

El proceso de análisis cuantitativo se llevó a cabo en cuatro pasos consecutivos. Primero, estudiamos la normalidad de la muestra, mediante la prueba de *Shapiro-Wilk*, obteniendo diferencias entre la distribución de las variables analizadas y la distribución normal ($p < ,05$). Segundo, analizamos los estadísticos descriptivos (media, desviación, máximos y mínimos) de las variables medidas con el *CONCONHIS* en torno a las teorías epistemológicas. En tercer lugar, estudiamos las correlaciones entre los pares de variables relativos a la misma operación histórica para las teorías epistemológicas y la aplicación de la competencia (proveniente del análisis cualitativo y asumiendo la misma escala ordinal). Para ello, utilizamos la correlación de *Spearman*, prestando atención exclusivamente a las correlaciones de un valor mayor a ,30 y con significación estadística. Por último, y de acuerdo a la naturaleza no paramétrica de los datos, aplicamos la Prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon* para estudiar las diferencias entre los mismos pares.

3. Resultados

En lo siguiente, se discuten los resultados de investigación, atendiendo a los objetivos específicos planteados.

3.1. Situación de la dimensión metodológica de las teorías epistemológicas

Para dar respuesta al primer objetivo específico de investigación, consideramos, en primer lugar, un análisis de los estadísticos descriptivos relativos a las variables medidas con el *CONCONHIS*. En la Figura 2, quedan incluidas las medias aritméticas para cada una de las variables.

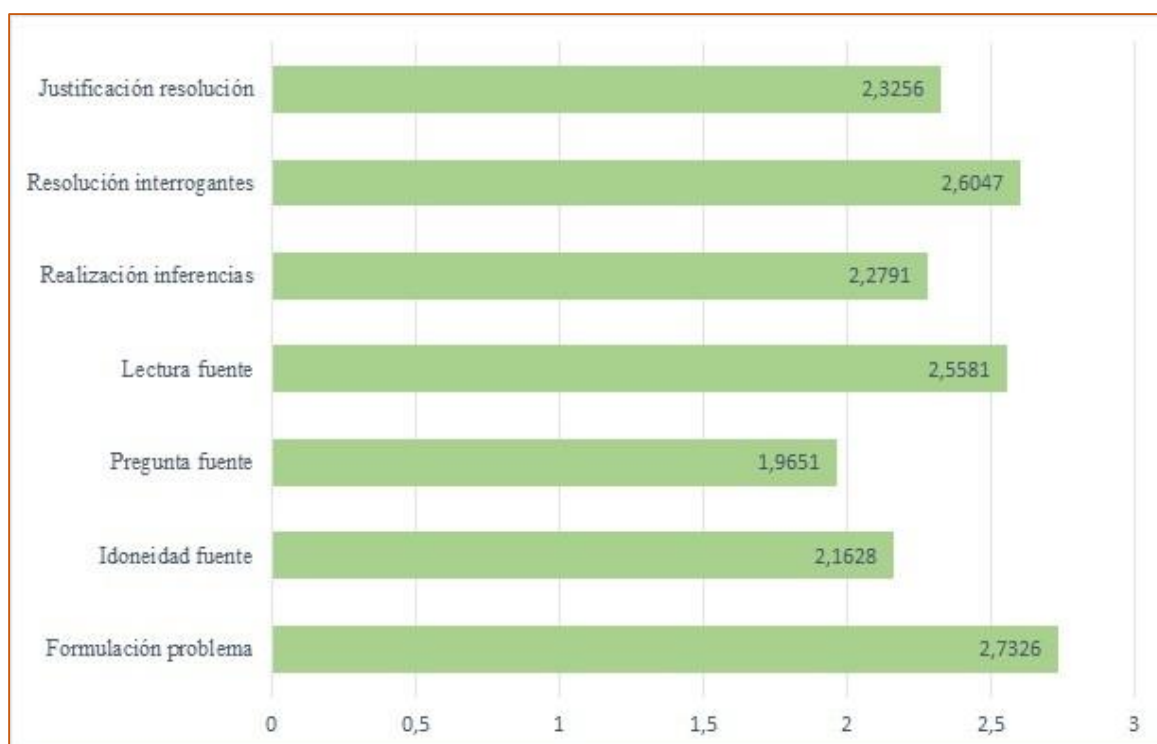


Figura 2. Medias aritméticas de cada variable en torno a las teorías epistemológicas. Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, todas las variables, excepto “Realización de preguntas sobre las fuentes” ($M= 1,97$, $DT= 0,53$), superan el valor 2, por lo que se encuentran en un nivel medio de desarrollo. En esta línea, existen tres variables más cercanas a un nivel de desarrollo alto: “Formulación de problemas e hipótesis implícita inicial” ($M= 2,73$, $DT= 0,40$), “Resolución de interrogantes” ($M= 2,60$, $DT= 0,48$) y “Lectura de las fuentes” ($M= 2,56$, $DT= 0,56$). Por lo tanto, entre las concepciones que los estudiantes tienen sobre la construcción del conocimiento histórico, reconocen la importancia de plantear problemas concretos, relevantes y conectados con la realidad, de ofrecer soluciones igualmente completas y argumentadas y de realizar una lectura de la fuente, interpretando la información que esta ofrece de acuerdo con su contexto histórico. En un nivel medio, se localizan las variables “Justificación de la resolución” ($M= 2,33$, $DT= 0,49$), “Realización de inferencias” ($M= 2,28$, $DT= 0,55$) e “Idoneidad de las fuentes históricas” ($M= 2,16$, $DT= 0,55$); lo que se traduce en unas teorías epistemológicas que reconocen la necesidad de justificar la resolución del problema pero siendo suficiente una ejemplificación, la realización de inferencias mediante relaciones simples entre evidencias y la evaluación de las fuentes históricas mediante argumentos no históricos, sino intuitivos. Por último, los resultados en torno a la variable “Realización de preguntas sobre las fuentes” sugieren unas teorías epistemológicas que van desde el no reconocimiento de la necesidad de realizar preguntas a las fuentes a la apuesta por preguntas sobre lo explícito y no divergentes.

Si bien el AFE realizado, mediante método de extracción de Análisis de Componentes Principales y rotación ortogonal *Varimax*, no permite la delimitación de factores para las variables utilizadas en el estudio por alejarse de la significación estadística ($KMO= ,524$, $p= ,83$), resulta de interés la consideración de los estadísticos descriptivos en torno a las supracategorías distinguidas en el análisis cualitativo en relación con la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento histórico. En este sentido, frente a la formulación de problemas ($M= 2,73$, $DT= 0,40$), que es la fase cuyas teorías epistemológicas se encuentran más cercanas al ideal; la resolución de problemas, considerando tanto la realización de inferencias como la resolución en sí misma y su justificación, cuenta con una media aritmética menor ($M= 2,40$, $DT= 0,33$). La fase para la que las teorías epistemológicas se encuentran menos cercanas al nivel alto es la que tiene que ver con el trabajo con las fuentes, con una media aritmética de 2,23 ($DT= 0,33$).

3.2. Grado de competencia en torno a las operaciones

Atendiendo ahora al segundo objetivo específico de investigación, comprobar el grado de competencia demostrado en la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes, se consideran las variables como metacategorías deductivas en lo cualitativo, entendiendo sus niveles de desarrollo como categorías de la misma naturaleza. Bajo este proceder metodológico, son analizados los discursos de los participantes, con unos resultados que sintetizamos en la red semántica de la Figura 3, partiendo de la inclusión de la categoría más frecuente, en los discursos, para cada metacategoría analizada.

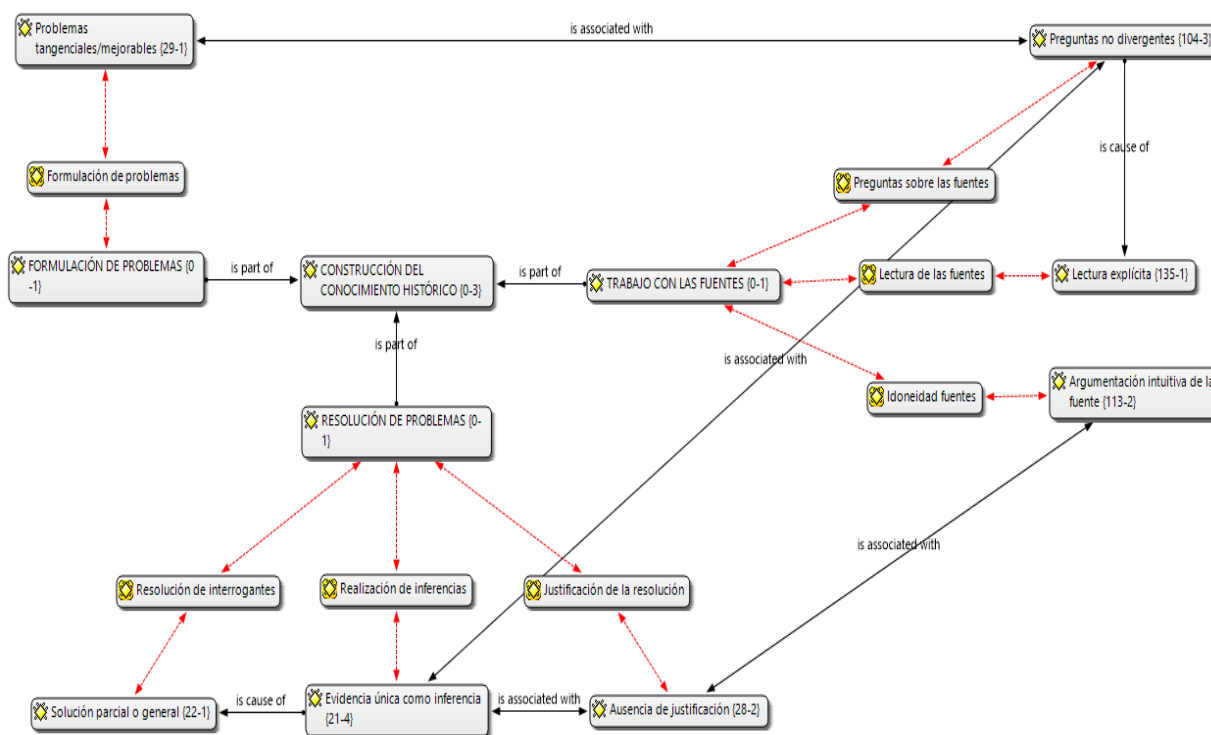


Figura 3. Metacategorías y categorías más frecuentes en la aplicación de las competencias.
Fuente: elaboración propia.

Si prestamos atención, en primer lugar, a la formulación del problema, los discursos del alumnado se ubican, más frecuentemente, en un nivel de desarrollo medio (“Problemas tangenciales/mejorables”), con problemas que, o bien, a pesar de interesantes y bien formulados, no están conectados directamente con el contexto y las fuentes ofrecidas al alumnado ([P10] “De que maneira a presença de D. Maria II em Guimarães afetou o desenvolvimento industrial da cidade?”), son excesivamente generales ([P25] “A industrialização contribuiu para que mudanças em Guimarães?”), o bien se plantean objetivos sin demasiada transcendencia para el desarrollo del conocimiento histórico, entendiendo las fuentes de forma independiente ([P13] “Que funções teve cada um destes lugares?”, [P2] “Em que anos cada um destes lugares foi industrializado?”). A este tipo de problemas, le siguen, con una frecuencia de ocho citas, problemas sin interés ([P9] “Em que revolução estes locais foram mencionados ou envolvidos?”) o sin ninguna conexión con la realidad presentada ([P14] “Quais foram as consequências da industrialização?”). Por último, y con solo seis citas asociadas, encontramos la categoría “Problemas conectados con la realidad”, con preguntas transcendentales y cuya resolución puede abordarse con las fuentes que el alumnado va a conocer durante la salida: [P3] “Podemos considerar que Guimarães foi uma grande e importante cidade em relação à industrialização, na segunda metade do século XIX?”, [P12] “Qual dos pontos representados no mapa abaixo sofreu mais alterações com a industrialização na segunda metade do século XIX?”

Sobre el trabajo con las fuentes, las metacategorías “Realización de preguntas sobre las fuentes” e “Idoneidad de las fuentes históricas” se encuentran en un nivel de competencia medio, mientras la categoría más frecuente para “Lectura de las fuentes” corresponde al nivel bajo. En relación con la primera, las preguntas más frecuentes en el alumnado son cuestiones sobre lo explícito, interrogando a la fuente sobre aspectos visibles o superficiales: [P19] “Para que serviria a chaminé

alta ao ajudar no tratamento do couros?”, [P7] “*Qual é a principal função de Ilha do Sabão?*”. A este nivel de competencia, le sigue en frecuencia un nivel de desarrollo bajo, con la ausencia de preguntas o cuestiones sin ningún tipo de validez para la resolución del problema de investigación planteado: [P20] “*Porque é que a fonte ainda está de pé e a casa do meu vizinho não?*”, [P43] “*Quem tinha dinheiro para ter estas quintas?*”. Solo siete citas se categorizan como “Preguntas divergentes” utilizando la fuente para intentar extraer información no explícita: [P13] “*Quem morava aqui tinha boas condições de vida?*”, “*Porque só os privilegiados podiam entrar no jardim do Toural?*”, [P21] “*Como seriam os ambientes nos bairros onde moravam os operários?*”. En torno a la “Idoneidad de las fuentes”, la categoría más frecuente es la de “Argumentación intuitiva de la fuente”, de forma que se considera la fuente y su evaluación utilizando razones no contextualizadas históricamente: [P1] “*Na minha opinião este local ajuda muito na resolução da minha pergunta, pois estamos a observar uma chaminé alta que é um estilo muito conhecido*”, [P42] “*Sim, porque observamos o largo do Toural e é um local onde houve industrialização*”. La segunda categoría más frecuente, con 38 citas, es la de “Desconsideración de la fuente”, con respuestas tan directas como [P26] “*Não*”, o [P3] “*Não, porque não tem a ver com a industrialização*”. Por su parte, la contextualización histórica de la fuente se reconoce en 21 casos, evaluando la fuente de acuerdo con ciertas condiciones históricas y sociales de cuando esta se originó: [P21] “*Sim. Porque neste local antigamente moravam os operários, que trabalhavam na fábrica do sabão, e então influenciava a vida própria da sociedade na época da industrialização*”. En un nivel de desarrollo bajo se encuentra, sin embargo, la “Lectura de las fuentes”, para las que lo más habitual es utilizar la información explícita: [P1] “*Colunas, janelas, portas, etc.*”, [P39] “*Foi em 1834*”. El nivel de desarrollo alto, “Lectura contextualizada” está casi ausente en los discursos, con solo dos ejemplos y, además, relacionados: [P25] “*Porque criou-se uma desigualdade social, em que apenas pessoas com recursos e possibilidade financeira estável podiam entrar*” o [P28] “*Porque havia uma desigualdade social e só as pessoas vestidas a rigor entravam*”.

Por último, sobre la resolución de problemas, tanto la “Realización de inferencias” como la “Justificación de la resolución” se encuentran en un nivel de desarrollo bajo, mientras que la “Resolución del interrogante inicial” corresponde a un nivel medio. En cuanto a la realización de inferencias, los participantes ofrecen una evidencia como equivalente a la inferencia, considerando que la solución puede venir de la mano de una evidencia única, sin necesidad de establecer relaciones: [P26] “*Porque a chaminé servia para libertar o fumo quando queimavam as peles de couro*” o [P43] “*A industrialização foi mais predominante na zona de couros*”. Cuando los participantes establecen algún tipo de relación apuestan, de forma más frecuente, por una relación simple, sin verdaderamente realizar una inferencia como relación de las evidencias: [P42] “*Os locais onde predominaram a industrialização foram o 1, 2, 3 e 4. No local 1 as chaminés extraem o fumo das máquinas, no local 2 a Ilha do sabão era onde os operários vivam, no local 3 a burguesia com o seu poder económico criavam estes jardins para lazer. No local 4 o caminho de ferro servia para o comércio e meio de transporte*”. Solo cuatro participantes establecen inferencias que pueden categorizarse como fruto de relaciones complejas, como es el caso del participante 22: “*Quando a industrialização chegou a Guimarães apesar de ser aos poucos foi um grande avanço social e económico, pois ajudou as pessoas com evolução de seus trabalhos (agricultura, etc.) e ajudou produzindo-se mais, existiu mais dinheiro e isso ajudou a nível económico. Quando o comboio chegou foi o auge desta industrialização*”. En lo que respecta a la justificación de la resolución, la categoría que más predomina es la “Ausencia de justificación”, de forma que se presenta una solución, de forma directa y sin justificarla: [P6] “*A industrialização fora das muralhas favoreceu a*

construção de edifícios e o melhoramento das condições”. Cuando se produce algún tipo de justificación es más frecuente que se utilice algún ejemplo ([P11] “*Existem varias rotas, pois existem rotas de comercialização, rotas para conhecer a cidade. Por exemplo, a igreja de S. Sebastião foi demolida para a possibilidade de construção de novas estradas para rotas indústrias*”), siendo solo tres los casos donde la justificación puede entenderse como completa ([P16] “*Quinta da Vila Flor, porque foi onde se realizou a primeira feira industrial e também porque a estação ferroviária era muito utilizada para levar produtos para arredores. Também era importante, porque era utilizada só pela nobreza durante alguns séculos e porque têm o Palácio Vila Flor, onde esteve a D. Maria II em 1852*”). El nivel resulta mayor cuando se habla de la resolución del interrogante donde, frente a una “Solución intuitiva y descontextualizada”, bajo la cual se categorizan trece discursos (por ejemplo, [P7] “*O principal ponto na minha opinião foi a Ilha do Sabão pois era dos principais lugares (...)*”), la categoría más frecuente es la de una “Solución parcial o general”. Por ejemplo, a la pregunta “*A fábrica com chaminé alta (zona de couros) e a Ilha do sabão (pequeno bairro operário) terão o mesmo tipo de industrialização já que estão muito perto uma de outra?*”, el participante 5 responde: “*Após a realização do percurso, verifiquei que a industrialização da construção 1 tem ligação com a construção 2, visto que os operários moravam na Ilha (construção 2)*”, ofreciendo una respuesta falta de argumentación y general. Solo ocho de las soluciones dadas pueden entenderse como una “Solución completa y argumentada”, como es el caso de la apuntada por el participante 3 ante la pregunta “*Podemos considerar que Guimarães foi uma grande e importante cidade em relação à industrialização na segunda metade do século XIX?*”: “*Guimarães foi uma cidade muito importante na industrialização porque havia muitas fábricas, muitos operários, houve uma grande Feira industrial, e uma estação de caminho-de-ferro. Isto tudo, ajudou no desenvolvimento da cidade e do país também*”.

Por lo tanto, ninguna de las variables analizadas se encuentra, en lo relativo a la competencia para su aplicación, en un nivel de desarrollo alto. Nos encontramos así ante unos problemas no relevantes, un trabajo con las fuentes más intuitivo que histórico y una resolución de problemas para los que se ofrece una solución general o parcial, que no está justificada, ni es fruto de una inferencia histórica.

3.3. Relaciones y diferencias entre las teorías epistemológicas y el grado de competencia

Atendiendo al tercer objetivo específico de investigación, determinar las relaciones y las diferencias entre el nivel de desarrollo de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias relativas a la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes; comparamos, en primer lugar, los estadísticos descriptivos relativos a las teorías epistemológicas y a la dimensión metodológica (Tabla 3).

Como puede verse, para todas las variables, las teorías epistemológicas cuentan con valores superiores al desarrollo de la competencia, sin alcanzar para esta última una media aritmética de 2 para ninguna de las variables. El par donde las medias aritméticas son más próximas es el relativo a la “Realización de preguntas sobre las fuentes” con una media aritmética de 1,97 (DT= 0,53), para las teorías epistemológicas, y de 1,69 (DT= 0,10), para la puesta en práctica de la competencia.

Tabla 3

Medias aritméticas para las teorías epistemológicas y la aplicación de competencias

Variable	Teorías epistemológicas	Aplicación de competencias
Formulación de problemas	2,73	1,95
Idoneidad de las fuentes	2,16	1,91
Preguntas sobre las fuentes	1,97	1,69
Lectura de las fuentes	2,56	1,23
Realización de inferencias	2,28	1,60
Resolución de interrogantes	2,60	1,88
Justificación de la resolución	2,33	1,42

Fuente: elaboración propia.

Aplicada la Prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon*, los datos indicaron que las puntuaciones relativas a la aplicación de las operaciones eran significativamente menores que las propias de las teorías epistemológicas para todos los pares: “Formulación de interrogantes (competencia)” y “Formulación de interrogantes (teorías) ($Z = -4,99, p < ,001$); “Idoneidad de las fuentes históricas (competencia)” e “Idoneidad de las fuentes históricas (teorías) ($Z = -2,61, p = ,009$); “Realización de preguntas sobre las fuentes (competencia)” y “Realización de preguntas sobre las fuentes (teorías)” ($Z = -2,80, p = ,005$); “Lectura de las fuentes (competencia)” y “Lectura de las fuentes (teoría)” ($Z = -5,67, p < ,001$); “Realización de inferencias (competencia)” y “Realización de inferencias (teoría)” ($Z = -3,85, p < ,001$); “Resolución del interrogante inicial (competencia)” y “Resolución del interrogante inicial (teorías)” ($Z = -4,32, p < ,001$); y “Justificación de la resolución del interrogante inicial (competencia)” y “Justificación de la resolución del interrogante inicial (teorías)” ($Z = -4,74, p < ,001$). Por lo tanto, existen diferencias entre el desarrollo de las teorías epistemológicas en el alumnado y la aplicación de la competencia en el contexto de la investigación histórica.

Se ha aplicado también el coeficiente de correlación de *Spearman* entre los pares de variables, encontrando solo una correlación positiva y significativa, si bien baja (Bisquerra, 2016), entre las variables “Lectura de las fuentes (competencia)” y “Lectura de las fuentes (teoría)”, $r_s = ,32, p = ,04$. Por lo tanto, para el resto de variables no puede entenderse, según los resultados, que un desarrollo mayor en las teorías epistemológicas o en la competencia implique una mejora en el otro elemento del par.

4. Discusión

A la hora de realizar una discusión de los resultados, tomamos como referencia las tres grandes fases del proceso de construcción del conocimiento histórico: la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes.

En primer lugar, en torno a la formulación de problemas, existe una diferenciación clara entre el reconocimiento de la necesidad de formular problemas concretos y conectados con la realidad y la competencia para su formulación en el marco de una investigación histórica. Así, mientras en el contexto de las teorías epistemológicas es la operación histórica que recibe una puntuación

mayor, los problemas que plantean los alumnos cuando se enfrentan al proceso de construcción del conocimiento son, principalmente, tangenciales. Si bien diversas investigaciones han demostrado que, mediante una enseñanza apropiada, los jóvenes pueden revelar un pensamiento histórico sofisticado, asociado al cuestionamiento (Ashby *et al.*, 2005; Barton, 1997), las preguntas de investigación que se plantea el alumnado no reflejan la aplicación de los elementos del razonamiento (Elder y Paul, 2002) al contexto ofrecido para la pesquisa. Como oposición al hecho de que un cuestionamiento bien estructurado tiene un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos (Cooper, 2012; Wineburg y Reisman, 2015), la ausencia de un problema de investigación válido, al igual que ocurrirá con las preguntas sobre las fuentes históricas, dificulta en gran medida cualquier fase posterior del proceso.

En segundo lugar, y en el contexto del trabajo con las fuentes históricas, destaca, en relación con las teorías epistemológicas, la baja puntuación de la variable “Realización de preguntas sobre las fuentes”, siendo la única que no alcanza el nivel medio para las teorías epistemológicas. Esta realidad coincide con otros estudios previos, que apuntan que los alumnos tienden a no reconocer la necesidad de interpretar las fuentes (Ashby, 2004). En esta línea, los alumnos consideran que la fuente habla por sí misma, sin necesidad de preguntarle, esperando que proporcione respuestas rápidas y directas a las posibles preguntas de investigación (Reis, 2021). A nivel competencial, no se alcanza un nivel de desarrollo alto para ninguna de las operaciones históricas implicadas, siendo lo más frecuente un nivel medio, en el caso de la realización de preguntas y la justificación de la idoneidad de las fuentes, y un nivel bajo, para la lectura de estas. La desconsideración que los alumnos realizan de las fuentes históricas, no introduciéndolas en el proceso de investigación, no resulta extraña de acuerdo con otras aportaciones similares que hablan de que, cuando hay que relacionar fuentes o la información de una fuente resulta contradictoria, se tiende a considerar, directamente, que la fuente no es útil (Reis, 2021; Simão, 2016). Asimismo, en su lectura, las fuentes no tienden a ser interpretadas según el contexto histórico donde se originan ni desde la intencionalidad de sus autores, sino por la información explícita que ofrecen (Alves, 2011; Simão, 2016). Por lo tanto, se concibe la evidencia como información extraída de las fuentes, que puede definirse como incompleta (Afflerbach y VanSledright, 2001), pero no se reconoce como necesitada de una interpretación que, de hacerla, es más intuitiva que histórica.

Por último, y en la misma línea, en torno a la resolución de los interrogantes, vuelven a ser mayores las puntuaciones de las teorías epistemológicas que el desarrollo de la competencia. En ambos casos, las puntuaciones son más altas para la resolución del interrogante en sí misma que para la realización de la inferencia previa o su justificación. Esta idea es coherente con la necesidad que sienten los alumnos de que las fuentes den respuestas rápidas (Reis, 2021), a lo que se añade su dificultad para trabajar con múltiples fuentes primarias (Afflerbach y VanSledright, 2001). Así, se enfrentan a una fuente histórica ante la que reconocen la necesidad de una interpretación, consideran la información extraída de la fuente como equivalente a una evidencia histórica, no son capaces de realizar relaciones entre evidencias y, por lo tanto, dan soluciones a los problemas de investigación de forma parcial e incluso intuitiva. Como señala Ashby (2011), no se produce realmente un conocimiento histórico construido a partir de las fuentes, lo que hacen es reproducir información, sin generar inferencias; a lo que se le añade un reconocimiento de la necesidad de dar respuesta al problema que, a veces, se resume a aplicar sus ideas previas sobre la temática. Se constata así la ligazón con una narrativa única (Barton, 1997; Lee, 2005), no necesariamente

fundamentada históricamente, al no atender a la evidencia histórica ni a las diferentes perspectivas.

Todo lo anterior se enmarca en una diferencia clara de desarrollo entre las teorías epistemológicas, en su dimensión metodológica, y la aplicación de las competencias para todas las operaciones históricas que, además, salvo para la lectura de las fuentes históricas, no encuentran correlaciones entre sus pares.

5. Reflexiones finales

Volviendo al objetivo general de investigación de comparar las teorías epistemológicas, en su dimensión metodológica, del alumnado portugués sobre la construcción del conocimiento histórico y el nivel de competencia demostrado en la aplicación de las operaciones históricas, los resultados y su discusión sugieren una serie de reflexiones finales a modo de conclusiones e implicaciones.

En primer lugar, las teorías epistemológicas, si bien con un desarrollo que se presenta como mejorable, cuentan con puntuaciones más altas que la aplicación de las competencias. Por lo tanto, estamos ante un alumnado que tiene asimilados ciertos principios del método histórico que, sin embargo, no es capaz de poner en práctica en el marco de una investigación propia. Dicha falta de competencias se traduce en que, frecuentemente, el alumnado se aferra a una evidencia o una narrativa no necesariamente configurada históricamente para dar solución al problema de investigación. Lo anterior viene causado por un trabajo con las fuentes históricas deficitario, en gran parte, por la falta de un pensamiento crítico y divergente en la evaluación de las fuentes, su lectura y el establecimiento de relaciones entre evidencias. En síntesis, un alumnado que, aunque conoce relativamente bien cómo sería ideal abordar el proceso de construcción del conocimiento histórico, no sabe cómo hacerlo.

En segundo lugar, y derivado de lo anterior, se dibuja la necesidad de fortalecer la idea de que las teorías epistemológicas y las competencias no son realidades diferentes, sino que forman parte del concepto amplio de pensamiento histórico. Esta cuestión conlleva dos implicaciones claras. De un lado, en el plano de la investigación, coincidimos con las ideas que se apuntan en la introducción de este trabajo, que apuestan por una definición amplia del pensamiento histórico, configurando modelos que acojan y sistematicen sus diferentes dimensiones. De otro lado, las teorías y las competencias deben trabajarse de forma conjunta en las aulas. Por lo tanto, ni las propuestas didácticas pueden centrarse de forma exclusiva en la aplicación de unas competencias, que, entendidas de forma mecánica, se acercan más al concepto de técnica o habilidad; ni tampoco resulta útil trasladar unos principios de la construcción del conocimiento histórico sin ofrecer las herramientas ni la práctica para ser capaz de aplicarlos.

Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, sigue siendo imprescindible fortalecer los planteamientos de trabajo con las fuentes históricas en las aulas de educación básica. Todavía hay alumnos muy dependientes de los libros de textos, lo que se traduce en otorgar el valor a la narrativa única, y dudar de aquello que no ofrece una respuesta exclusiva o correcta. A ello se le une una formación del profesorado deficitaria, que provoca que la incorporación de las fuentes históricas a las aulas, cuando se lleva a cabo, tampoco sea lo suficientemente productiva para el desarrollo del pensamiento histórico. Así, los propios alumnos sienten frustración cuando, en el proceso de investigación histórica, no encuentran la solución definitiva. De ahí la importancia de

que, en el trabajo de contextualización histórica, se procure un equilibrio entre dar la información suficiente para apoyar la interpretación, pero no tanta que provoque una respuesta única. En definitiva, ofrecer desafíos a los alumnos para que exploren diferentes hipótesis y problematicen; entendiendo como un conjunto las razones epistemológicas de su acción con la competencia en sí misma que desarrollan.

Agradecimientos y financiación

A las alumnas y los alumnos participantes en la investigación, así como a su profesorado. A la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, por el contrato predoctoral (19811/FPI/15) y las “Ayudas para la realización de estancias externas destinadas a los Investigadores Predoctorales contratados con cargo al Subprograma Regional de Contratos de Formación de Personal Investigador”, correspondientes al Programa Séneca 2019, que les permitieron realizar esta investigación. Al CITCEM, grupo de investigación al que pertenecen ambas autoras, y a los Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, en el ámbito del proyecto UIDB/04059/2020.

Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la conceptualización teórica, el análisis de la información, la discusión de los resultados y la redacción del texto. Ambas autoras han participado en el diseño de las pruebas, la recogida de la información y la revisión del texto final.

Bibliografía

- Afflerbach, P. y VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle Graders Reading Innovative History Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696–707. <https://af.booksc.eu/book/45314914/ffad57>
- Albornoz, N. y Sebastián, C. (2022). Between school and ethical–political everyday action: a comprehensive framework of the development of historical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.2018502>
- Alía, F. (2016). *Métodos de investigación histórica*. Síntesis.
- Alves, R.C. (2011). *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tesis doctoral. Universidad de São Paulo.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students’ ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44–55. <https://www.history.org.uk/publications/categories/304/resource/4858/the-international-journal-volume-4-number-2>
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. En I. Davies (ed.), *Debates in history teaching* (pp. 137-147). Routledge.

- Ashby, R., Lee, P.J. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. En M.S. Donovan, y J.D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 79-178). National Academies Press.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva, Florianópolis*, 22(2), 381-403. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Barton, K.C. (1997). 'I just kinda know': Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 407-430. <https://doi.org/10.1080/00933104.1997.10505821>
- Bisquerra, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Carretero, M., López, C., González, M.F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students Historical Narratives and Concepts. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-170). International Review of History Education
- Cooper, H. (2002). *History in the Early Years*. Routledge Falmer.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for teachers*. Routledge.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Foundation for Critical Thinking.
- Fronza, M. (2014). As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 299-326. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014299>
- 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>
- Hofer, B.K. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5
- Huberman, M. y Miles, M. (2014). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman y J. Armando (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.
- Johnston, M., Hipkins, R. y Scheedan, M. (2017). Building epistemic thinking through disciplinary inquiry: Contrasting lessons from history and biology. *Curriculum Matters*, 13, 80-102. <https://doi.org/10.18296/cm.0020>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Lee, P.J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M.S. Donovan y J.D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.

- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P.N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-223). New York University Press.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A cafflod, not a cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-23. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/83/a-scaffold-not-a-cage-progression-and-progressio>
- López-Torres, E. (2012). Los jóvenes ante su participación ciudadana: opiniones, actuaciones, conocimientos e inquietudes. En N. De Alba, F.F. García y A. Santiesteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 109- 116). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Tesis doctoral. University of Maryland.
- Mathis, C. y Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition and history teacher education. En C. Berg, y T. Christou (eds.), *Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189-212). Palgrave MacMillan.
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. EOS Universitaria.
- Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 33-51. <http://hdl.handle.net/10550/20924>
- 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. *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>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pinto, H. y Ponce, A.I. (2020). Dar sentido al patrimonio local: ideas de los estudiantes portugueses y españoles sobre historia. *Clío. History and History Teaching*, 46, 148-162. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465328
- 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.
- Ponce, A.I. y Sánchez-Pérez, N. (2022). Concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento: un modelo desde la didáctica de la historia. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-04>
- 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>

- Reis, A.S. (2021). Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: um estudo sobre a concepção de evidencia. *Revista Brasileira de História*, 41(86), 67-86. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v41n86-03>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Simão, A.C. (2016). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 19(1), 181-189. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33808>
- Smith, B. (2020). The disciplined winds blow in from the West: The forgotten epistemic inheritance of historical thinking. *Historical Encounters*, 7(3), 21-32. https://www.hej-hermes.net/files/ugd/f067ea_2058d17f186c48eeb3afbc788eb723fe.pdf
- 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>
- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thorp, R. y Persson A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52, 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- VanSledright, B. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. 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. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Voet, M. y De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- 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. *Learning and Instruction*, 65, 101266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2016). Why historical thinking is not about history. *History News*, 71(2), 13-16.

- Wineburg, S. y Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>
- Yoon, J. (2021). Is historical thinking unnatural? *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1914584>

Panta Rei

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

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

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

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

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

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

Normas de publicación

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

Envío y presentación de originales

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

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

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

Proceso de valoración y evaluación

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

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

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

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

Publishing rules

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

Submission and presentation of originals

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

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

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

Examination and assessment process

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

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

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

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

