



REVISTA

CÁTEDRA

Desarrollo del pensamiento histórico en el primero de bachillerato: análisis de las actividades del libro de texto de Historia

Development of historical thinking in the first year of high school: analysis of the activities in the History textbook

Erika Nasimba-Mera

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador
Programa de Maestría en Investigación en Educación

efnasimba@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2328-8935>

Odalys Fraga-Luque

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador
Grupo de Investigación Pensamiento Educativo Ecuatoriano (PEE)

odalys.fraga@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4657-8276>

(Recibido: 21/02/2025; Aceptado: 25/04/2025; Versión final recibida: 20/07/2025)

Cita del artículo: Nasimba-Mera, E., y Fraga-Luque, O. (2025). Desarrollo del pensamiento histórico en el primero de bachillerato: análisis de las actividades del libro de texto de Historia. *Revista Cátedra*, 8(2), 141-156.

Resumen

El escaso desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado representa una problemática central en la enseñanza de la Historia, dado que restringe su capacidad para interpretar críticamente el pasado y superar la mera acumulación de información. Ante esta situación, el presente estudio tiene por objetivo analizar en qué medida contribuyen las actividades del libro de texto de Historia del primer año de Bachillerato al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado. Para ello, se examinaron las 121 actividades de dicho manual de acuerdo con el tipo de concepto histórico, exigencia cognitiva y tipo de actividad. Se empleó un enfoque mixto y la técnica de análisis de contenido, utilizando como



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

instrumentos un libro de códigos y una ficha de análisis. El tratamiento de la información, que incluyó el uso de tablas de frecuencias, tablas de contingencia y una nube de palabras, se realizó con los programas SPSS y MAXQDA. De los resultados se destaca que predominan actividades relacionadas con conceptos de primer orden y con una exigencia cognitiva baja e intermedia, lo que pone de manifiesto la necesidad de diversificar las actividades en los libros de texto, incorporando enfoques que fomenten el análisis crítico, la interpretación y el uso reflexivo del conocimiento histórico.

Palabras clave

Didáctica, historia, libros de texto, primero de bachillerato, pensamiento histórico.

Abstract

The limited development of historical thinking among students represents a central problem in the teaching of history, as it restricts their ability to critically interpret the past and move beyond the mere accumulation of information. Given this situation, the present study aims to analyze the extent to which the activities in the first-year high school history textbook contribute to the development of historical thinking among students. To this end, the 121 activities in the textbook were examined according to the type of historical concept, cognitive demand, and type of activity. A mixed approach and content analysis technique were used, employing a code book and analysis sheet as instruments. The information was processed using frequency tables, contingency tables, and a word cloud, with the SPSS and MAXQDA programs. The results highlight that activities related to first-order concepts and with low and intermediate cognitive demands predominate, which highlights the need to diversify the activities in textbooks, incorporating approaches that encourage critical analysis, interpretation, and the reflective use of historical knowledge.

Keywords

Didactics, history, textbooks, first year of high school, historical thought.

1. Introducción

En la última década, el desarrollo del pensamiento histórico se ha consolidado como una finalidad primordial de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Este enfoque permite transitar de modelos centrados en la mera transmisión de contenidos hacia modelos pedagógicos enfocados en la reflexión, la crítica y la construcción (Ibagón y Minte, 2022, p. 121). De este modo, se otorga un rol activo y protagónico al estudiante en la disciplina histórica, acorde a las exigencias del siglo XXI.

Destacados investigadores en Didáctica de la Historia, como Domínguez y Santisteban, coinciden en que la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica no deben remitirse únicamente a la transmisión y repetición de datos, fechas y personajes, sino que deben enfocarse en el desarrollo del pensamiento histórico (Domínguez, 2015, p. 8; y Santisteban, 2010, p. 35), este permite dotar al estudiantado de las habilidades y destrezas indispensables para construir conocimiento de manera activa y autónoma, considerando que la historia no es un hecho acabado sino una construcción en constante revisión e interpretación.

Por ello, con el propósito de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del nivel de Bachillerato, el presente estudio analiza uno de los materiales didácticos más empleados en la enseñanza y aprendizaje de la Historia: el libro de texto.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Este recurso, según Saíz y Colomer “al igual que otro recurso empleado en la asignatura de Historia debe tener por finalidad fomentar una adecuada educación histórica” (p. 3); es decir, favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.

“Los libros de texto han sido tradicionalmente uno de los recursos centrales en los sistemas educativos, especialmente en Ecuador” (Sánchez, 2021, p. 41). Su relevancia radica no solo en la narrativa histórica que contienen, sino también en las actividades que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que su análisis permite aproximarse a la forma en que se estructura la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el aula.

Estudios previos en España han revelado que las actividades de los manuales escolares de secundaria presentan desafíos para el desarrollo del pensamiento histórico. Investigaciones llevadas a cabo por Ferreras et al., Gómez et al. y Simón evidencian un predominio de actividades centradas en la memorización de contenidos factuales, en detrimento de aquellas que fomentan el pensamiento histórico (Ferreras et al., 2020, p. 171; Gómez et al., 2020, p. 1; y Simón, 2023, p. 1). Dicha situación subraya la necesidad de equilibrar el uso de conceptos de primer y segundo orden para fortalecer esta competencia en el Bachillerato.

En este contexto, el presente estudio busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida las actividades propuestas en el libro de texto de Historia para primer año de Bachillerato en Ecuador contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico? Esta interrogante se justifica por la necesidad de analizar críticamente el libro de texto, uno de los materiales didácticos más empleados en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Dicho recurso desempeña un papel clave en la mediación pedagógica y en la formación de competencias cognitivas específicas, como la mencionada capacidad de pensamiento histórico.

En cuanto a la organización del artículo, la segunda sección presenta los fundamentos teóricos sobre el pensamiento histórico. La tercera describe la metodología empleada para el análisis de las actividades, mientras que la cuarta expone los principales hallazgos. Finalmente, la quinta sección desarrolla la discusión de resultados y las conclusiones. El propósito es contribuir a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y resaltar la necesidad de diseñar estrategias didácticas que promuevan eficazmente el desarrollo del pensamiento histórico en el aula.

2. Referencia teórica

El pensamiento histórico ha sido ampliamente estudiado por diversos autores. Entre ellos, Wineburg (2001) lo define como un “conjunto de habilidades propias del trabajo histórico que permiten al estudiantado construir el conocimiento de manera autónoma” (s/p). Este tipo de pensamiento engloba diversas habilidades cognitivas que capacitan al estudiantado para interpretar, comprender y reflexionar sobre el pasado.

Este tipo de pensamiento “no es un conocimiento intuitivo y natural, sino que requiere un proceso formativo gradual” (Saíz y López, 2015, p. 89). Por consiguiente, para su desarrollo es necesario considerar ciertos elementos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En primer lugar, Domínguez (2015) señala que “es preciso trabajar con conceptos [de] primer orden o sustantivos y conceptos de segundo orden o metodológicos” (p. 46); estos últimos son los que deben predominar para la formación del pensamiento histórico.

Los conceptos de primer orden son aquellos conocimientos relacionados con fechas, personajes y acontecimientos específicos, con un carácter más conceptual. Por ejemplo,



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

conocer en qué fecha se suscitó la Batalla de Pichincha o quiénes fueron los personajes principales de la Revolución Liberal. Estos, se clasifica en:

- Cronológicos: Conocimiento de fechas en las que ocurrió un determinado evento o el ordenamiento de los mismos.
- Factuales: Conocimiento de conceptos, teorías o hechos específicos del pasado (Gómez y Miralles, 2015, p. 59).

Por otra parte, los conceptos de segundo orden o metodológicos son aquellos que son más estratégicos y se centran en la comprensión de la historia. Dentro de los conceptos de segundo orden, Seixas y Morton (2013) presentan seis conceptos clave:

Relevancia histórica: capacidad de establecer la relevancia de determinados hechos o personajes con base en sus propios criterios. Fuentes históricas: análisis crítico de fuentes primarias y secundarias para la posterior interpretación. Cambio y continuidad: identificación de continuidades y cambios a lo largo del tiempo. Causas y consecuencias: evaluación de múltiples causas y consecuencias de los acontecimientos históricos. Perspectiva histórica: comprensión de las perspectivas de las personas en el pasado según el contexto histórico. Dimensión ética: generación de juicios éticos y valoraciones sobre las acciones del pasado a partir del contexto (p. 4).

Los conceptos de primer orden y segundo orden se complementan y son interdependientes. Sin embargo, para aprender a pensar históricamente, es crucial poner mayor énfasis en los de segundo orden, puesto que estos permiten comprender y dar sentido a los primeros. Así, es fundamental enseñar no solo el 'saber' (contenidos), sino también el 'hacer' (aplicar), empleando para ello los conceptos de segundo orden, los cuales exigen un mayor nivel de complejidad cognitiva (Moreno et al., 2023, p. 91).

De acuerdo con Martínez et al., el pensamiento histórico demanda habilidades más complejas que la simple memorización y repetición de contenidos (Martínez et al., 2022, p. 1), lo que implica un mayor nivel de procesamiento cognitivo. La taxonomía de Marzano y Kendall (2007) estructura el sistema cognitivo en cuatro niveles: “recuperación, comprensión, análisis y aplicación” (p. 13). En este sentido, para fomentar el pensamiento histórico, es necesario trascender el nivel de recuperación y proponer actividades que promuevan la comprensión, el análisis y la aplicación del conocimiento histórico.

Para el desarrollo del pensamiento histórico, resulta fundamental plantear actividades que otorguen un rol activo al estudiantado, en consonancia con un modelo pedagógico constructivista. Se debe poner el foco en estrategias basadas en la investigación, la indagación y la resolución de problemas, puesto que estas favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas complejas y, consecuentemente, la construcción del pensamiento histórico (VanSledright, 2011, s/p). En contraste, las actividades mecánicas y las preguntas de respuesta corta se distancian de este enfoque, al limitar el análisis y la reflexión crítica sobre los hechos históricos.

3. Metodología

3.1 Técnica e instrumentos de recolección de datos

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto y emplea como técnica principal el análisis de contenido, el cual permite interpretar fuentes documentales mediante la



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

aplicación de procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos (Guix, 2008, p. 27). Para la recolección y análisis de las actividades propuestas en el libro de texto de Historia de primer año de Bachillerato, se diseñaron dos instrumentos en formato Excel: un libro de códigos y una ficha de análisis.

En el proceso de análisis se seleccionaron específicamente las actividades del libro de texto correspondiente al primer año de Bachillerato, emitido por el Ministerio de Educación en el año 2020 y publicado de forma digital y gratuita en la página web “Recursos Educativos 2”. En total, se analizaron 121 actividades distribuidas en las seis unidades que conforman el libro. La recolección de datos se realizó mediante una ficha de análisis (Cuadro 1), en la que se registraron las 121 actividades junto con la unidad a la que pertenecen, el nombre de la unidad, el contenido temático y la página en la que se encuentran. Además, se incluyeron tres columnas adicionales para clasificar cada actividad según el tipo de concepto histórico, el nivel de exigencia cognitiva y el tipo de actividad.

Unidad de análisis	Unidades de Contexto			Categorías				
	Actividades	Nº Unidad	Nombre de Unidad	Contenido temático	Página	Tipo de concepto histórico	Exigencia cognitiva	Tipo de actividad
	Actividad 1							
	Actividad 2							
	Actividad...							

Cuadro 1. Ficha de Análisis

Además de la ficha de análisis, se diseñó un libro de códigos basado en criterios previamente definidos en estudios sobre pensamiento histórico. Este instrumento permitió definir cada categoría y subcategoría para la clasificación de las 121 actividades según el tipo de concepto histórico, la exigencia cognitiva y el tipo de actividad. Para definir el tipo de concepto histórico (Cuadro 2), se consideraron los estudios de Gómez y Miralles (2015) y Seixas y Morton (2013). La exigencia cognitiva (Cuadro 3) se definió con base en la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), mientras que la clasificación del tipo de actividades (Cuadro 4) se fundamentó en el trabajo de Gómez et al. (2019).

Tipos de Conceptos Históricos		Ejemplo
Conceptos de primer orden	<i>Conocimientos Cronológicos</i> Conocimiento de fechas en las que ocurrió un determinado evento o el ordenamiento de los mismos.	¿Qué acontecimiento ocurrió en el año 1492?
	<i>Conocimientos Factuales</i> Conocimiento de conceptos, teorías o eventos del pasado.	¿Cuáles son las diferencias entre historia e historiografía?
	<i>Relevancia histórica</i> Establece la importancia de determinados hechos o personajes.	Explica la importancia que tuvo Moisés para Israel.
Conceptos de segundo orden	<i>Fuentes históricas</i> Examina fuentes históricas (primarias o secundarias) para su posterior interpretación.	Examina la escultura griega que se encuentra a continuación y detalla qué información aporta.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<i>Cambio y Continuidad</i> Reconoce aquellos aspectos que se transforman con el tiempo y aquellos que son invariables con el paso del mismo.	¿En qué se diferencia el Derecho Romano de la antigüedad con el actual sistema jurídico ecuatoriano?
<i>Causas y Consecuencias</i> Analiza las múltiples causas y repercusiones de un fenómeno o suceso histórico.	Elabora un esquema de las causas y consecuencias de las diásporas judías.
<i>Perspectiva histórica</i> Determina la perspectiva de las personas en el pasado según el contexto histórico. Comprende las actitudes y acciones del pasado.	Imagina que eres un ciudadano de Atenas y vas a escribirle una carta a tu hermana que vive en otras polis. Explica en la carta la situación que tienes como ciudadano en Atenas.
<i>Dimensión ética</i> Genera juicios éticos y valoraciones sobre las acciones del pasado a partir del contexto. Valora crímenes, injusticias, beneficios.	¿Estás de acuerdo con el establecimiento de castas en la Antigua India? Justifica tu respuesta.

Cuadro 2. Tipos de Conceptos Históricos. Adaptado de: Gómez y Miralles (2015) y Seixas y Morton (2013)

Exigencia Cognitiva	Ejemplos
<i>Recuperación</i> Para dar respuesta a la actividad el estudiantado debe reconocer o recordar los conocimientos de la misma manera en que se plantea en el texto. Se suele emplear verbos como: selecciona, identifica, determina, nombra, describe, localiza, enlista; o, interrogantes como: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?	¿Qué cambios físicos adquirieron los homínidos?
<i>Comprensión</i> Para dar respuesta a la actividad se requiere que el estudiantado integre o simbolice los conocimientos adquiridos. Se suele emplear acciones como: Describe cómo o por qué, describe los efectos de, describe la relación entre, explica la manera en qué, haz conexiones entre, representa, dibuja. En este nivel se tiende a trabajar en la elaboración de organizadores gráficos o interpretación de tablas, imágenes o mapas.	Elabora un cuadro comparativo entre el período paleolítico y neolítico
<i>Análisis</i> Para dar respuesta a la actividad se requiere que el estudiantado identifique similitudes o diferencias, clasifique el conocimiento en categorías, analice errores, realice generalizaciones o elabore especificaciones, lo cual implica que genere nuevo conocimiento que no posea. Se suele emplear verbos como: diferencia, identifica problemas, identifica inconvenientes, juzga, valora; concluye, infiere, deduce, defiende, predice.	Diferencia entre el significado original, el romántico y el actual del término cultura.
<i>Aplicación</i> Para dar respuesta a la actividad se requiere que el estudiantado tome decisiones, resuelva problemas, experimente o investigue. Se suele remitir a actividades como: selecciona la mejor alternativa, desarrolla	Investiga y realiza un micro ensayo sobre el



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

una estrategia para, ¿Cuál es la mejor manera de?, ¿Qué podría suceder sí?, recopila información para, identifica lo que se sabe sobre.	origen de Israel.
---	-------------------

Cuadro 3. Niveles de exigencia cognitiva. Adaptado de: (Marzano y Kendall, 2007)

Tipo de actividad	Ejemplo
<i>Pregunta corta</i> Se solicita al estudiantado que responda preguntas cortas con base en el libro de texto.	¿Qué significa el término cultura?
<i>Prueba objetiva</i> Se solicita al estudiantado que: rellene espacios, ordene eventos, elija la opción correcta, relacione columnas o complete enunciados.	Relaciona cada suceso con la edad histórica.
<i>Comentario de texto</i> Se solicita al estudiantado que analice textos propuestos en el libro. Incluye identificación de ideas principales, opiniones, síntesis e interpretaciones.	¿Qué mensaje nos quiere transmitir el texto de Gombrich?
<i>Con imágenes y figuras</i> La actividad implica el uso de imágenes y/o figuras que se encuentran en el libro de texto.	Observa el dibujo de la civilización mesopotámica y contesta ¿Qué ventajas se puede obtener al ubicarse cerca de un río?
<i>Con mapas</i> La actividad implica el uso de mapas proporcionados en el libro de texto.	Observa el mapa y responde: ¿Qué territorios fueron conquistados por Alejandro Magno?
<i>Organizadores gráficos</i> El estudiantado debe elaborar esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales o cuadros comparativos.	Elabora un cuadro comparativo de las corrientes historiográficas
<i>Creación</i> El estudiantado debe producir algo nuevo dando lugar al desarrollo de la creatividad e innovación. Incluye creación de poemas, diarios, canciones.	Imagina que eres un ciudadano de Antigua Atenas. Redacta una carta a un familiar contándole los aspectos más interesantes de la polis.
<i>Búsqueda de información</i> Implica que el estudiantado recopile información en diferentes medios (más allá del libro de texto).	Investiga sobre los hechos sucedidos tras la caída del muro de Berlín ¿Existieron más intervenciones militares por parte de EE. UU?
<i>Colaborativas</i> No implica sólo ejercicios intelectuales, sino el trabajo en equipo. Incluye debates, mesas redondas, juego de roles.	Realicen un debate con base en la siguiente interrogante ¿Qué es la cultura? ¿Quién puede ser considerada una persona culta?

Cuadro 4. Tipo de actividades. Adaptado de: (Gómez et al., 2019)



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

3.2 Análisis de datos

Para el análisis de datos se emplearon los programas SPSS y MAXQDA combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Primero, en SPSS se realizó un análisis estadístico descriptivo de cada categoría: conceptos históricos, niveles de exigencia cognitiva y tipos de actividades. Se generaron cuadros de frecuencias y porcentajes, así como cuadros de contingencia entre las categorías.

Posterior a ello, en MAXQDA se importó el contenido textual de las 121 actividades del libro de texto con el objetivo de identificar patrones y tendencias en su formulación. Se generó una nube de palabras que permitió visualizar los términos más frecuentes y analizar su relación con el desarrollo del pensamiento histórico.

4. Resultados

En relación con el tipo de concepto histórico, se halló predominancia de los conceptos de primer orden sobre los conceptos de segundo orden, tal como se visualiza en el Cuadro 5. La mayoría de las actividades (58. 7%) se centran en conocimientos factuales, es decir, información específica sobre conceptos, teorías, personajes, o hechos históricos. Esto se evidencia en preguntas como: ¿qué reinos germánicos existían a finales del siglo V?, ¿dónde se empleó por primera vez el término cultura? Preguntas, cuyas respuestas pueden hallarse de manera explícita y rápida en el libro de texto.

En contraste, los conceptos de segundo orden, fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico, se encuentran en menor porcentaje con un total de 38. 9 %. Dentro de esta categoría, causas y consecuencias es el más recurrente con un 11. 6 %; mientras que, dimensión ética, cambio y continuidad y fuentes históricas registran porcentajes inferiores a 6%. Lo cual, evidencia una escasa presencia de actividades en las que el estudiantado genere juicios éticos, reconozca los aspectos que se transforman y se mantienen en el tiempo, y hagan el uso de fuentes históricas para su respectiva interpretación.

Tipo de conceptos históricos		Frecuencia	Porcentaje
Conceptos de primer orden	Conocimientos factuales	71	58.7
	Conocimientos cronológicos	3	2.5
Conceptos de segundo orden	Relevancia histórica	10	8.3
	Fuentes históricas	6	5.0
	Cambio y continuidad	5	4.1
	Causas y consecuencias	14	11.6
	Perspectiva histórica	7	5.8
	Dimensión ética	5	4.1
Total		121	100.0

Cuadro 5. Frecuencias y porcentajes del tipo de concepto histórico

Con relación a la exigencia cognitiva se identificó que la exigencia cognitiva con mayor presencia es la comprensión con un 45. 5 % seguida por el nivel de recuperación con 27. 3 % y el análisis con 25. 6 %, tal como se detalla en el Cuadro 6. Esto, evidencia que la mayoría de las actividades se enfocan en los tres primeros niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Priorizando el reconocimiento, recuerdo, integración, simbolización, clasificación, asociación, generalización y especificación del conocimiento histórico.

No obstante, también se observa una escasa presencia de actividades en el nivel de aplicación, mismo que es clave para fomentar habilidades como la resolución de problemas,



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

la investigación en diversas fuentes, la toma de decisiones y la experimentación. De las 121 actividades analizadas, solo dos se enmarcan en este nivel, lo que evidencia la necesidad de incorporar propuestas didácticas que promuevan un aprendizaje más activo y significativo.

Exigencia Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje
Recuperación	33	27.3
Comprensión	55	45.5
Análisis	31	25.6
Aplicación	2	1.7
Total	121	100.0

Cuadro 6. Frecuencias y porcentajes del nivel de exigencia cognitiva

En cuanto al tipo de actividades, se revela que las preguntas cortas son las más frecuentes con un 62%. Ejemplo de estas preguntas son: ¿qué es el trabajo? ¿cuál era la base económica de los imperios mesopotámicos? A considerable distancia se hallan las actividades con organizadores gráficos (13. 2%). Mientras que, el resto de las actividades relacionadas con imágenes y figuras, comentario de texto, colaborativas, con mapas y de prueba objetiva, tienen una presencia inferior al 10%. Lo cual denota, la necesidad de plantear una mayor diversidad de actividades que permita al estudiantado asumir un rol activo para la construcción del conocimiento histórico.

Es importante destacar que, de las 121 actividades analizadas, solo se halló una actividad de creación y dos de búsqueda de información lo que refleja una escasa presencia de actividades que incentiven al estudiantado a producir algo nuevo e investigar en diversas fuentes que impliquen ir más allá del libro de texto. En el Cuadro 7 se detallan los datos obtenidos.

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta corta	75	62.0
Prueba Objetiva	3	2.5
Comentario de texto	7	5.8
Con imágenes y figuras	9	7.4
Con mapas	4	3.3
Organizadores gráficos	16	13.2
Creación	1	0.8
Búsqueda de información	2	1.7
Colaborativas	4	3.3
Total	121	100.0

Cuadro 7. Frecuencias y porcentajes del tipo de actividad

El análisis de la relación entre el tipo de concepto histórico y la exigencia cognitiva, basado en la prueba de Chi-cuadrado (Cuadro 8) evidencia una asociación altamente significativa. Los conceptos de primer orden (cronológicos y factuales) se relacionan con los dos primeros niveles de exigencia cognitiva: recuperación y comprensión, mientras que los conceptos de segundo orden tienen mayor relación con el nivel de comprensión y análisis (Cuadro 9). Evidenciando que, el trabajo con conceptos de segundo orden, fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico, implica también mayores exigencias cognitivas tal como señala Martínez y Gómez (2018).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56.268a	21	<.001
Razón de verosimilitud	61.052	21	<.001
N de casos válidos	121		

Cuadro 8. Prueba Chi Cuadrado entre tipo de concepto histórico y exigencia cognitiva

Tipo de concepto histórico		Exigencia cognitiva				Total
		Recuperación	Comprensión	Análisis	Aplicación	
Tipo de concepto histórico	Conocimientos factuales	30	28	11	2	71
	Conocimientos cronológicos	2	1	0	0	3
	Relevancia histórica	0	7	3	0	10
	Fuentes históricas	0	3	3	0	6
	Cambio y continuidad	0	1	4	0	5
	Causas y consecuencias	1	12	1	0	14
	Dimensión ética	0	0	5	0	5
	Perspectiva histórica	0	3	4	0	7
	Total	33	55	31	2	121

Cuadro 9. Tabla de contingencia entre concepto histórico y exigencia cognitiva

El análisis de la relación entre tipo de concepto y tipo de actividad, basado en la prueba de Chi-cuadrado (Cuadro 10), también revela una asociación altamente significativa entre ambas categorías. La mayoría de las actividades de pregunta corta están vinculadas con conocimientos de primer orden, mientras que el resto de tipo de actividades se distribuyen en menor porción entre los diferentes tipos de conceptos históricos, tal como se observa en el Cuadro 11.

Se destaca que, las actividades de comentario de texto, y las de imágenes y figuras se relacionan con las fuentes históricas (concepto de segundo orden). Por lo que, se podría partir de este tipo de actividades para favorecer el uso de fuentes primarias y secundarias para la construcción del conocimiento histórico. En sí estos hallazgos revelan la necesidad de diversificar las actividades para fomentar el pensamiento histórico, para no remitirse únicamente a preguntas cortas.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98.199a	56	<.001
Razón de verosimilitud	66.166	56	.166
N de casos válidos	121		

Cuadro 10. Prueba Chi Cuadrado entre tipo de concepto histórico y tipo de actividad



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Tipo de concepto histórico	Conocimientos factuales	Tipo de actividad									Total
		Pregunta corta	Prueba Objetiva	Comentario de texto	Con imágenes y figuras	Con mapas	Organizadores gráficos	Creación	Búsqueda de información	Colaborativas	
	Conocimientos factuales	47	1	2	3	4	9	0	2	3	71
	Conocimientos cronológicos	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3
	Relevancia histórica	6	0	0	1	0	3	0	0	0	10
	Fuentes históricas	0	0	2	4	0	0	0	0	0	6
	Cambio y continuidad	4	0	0	0	0	1	0	0	0	5
	Causas y consecuencias	11	1	0	0	0	1	0	0	1	14
	Perspectiva histórica	3	0	2	1	0	0	1	0	0	7
	Dimensión ética	3	0	1	0	0	1	0	0	0	5
Total		75	3	7	9	4	16	1	2	4	121

Cuadro 11. Tabla de contingencia entre concepto histórico y exigencia cognitiva

Finalmente, tras la generación de la nube de palabras en MaxQda se evidenció que los términos más frecuentes están estrechamente relacionados con hechos históricos específicos, como nombres de imperios, personajes y eventos, lo que refleja un enfoque centrado en los conocimientos factuales, tal como se visualiza en la Figura 1.

La palabra más frecuente es: ¿qué?, seguida de palabras como: “responde”, “comparativo”, “elabora”, “relación”, “crees”, “observa”, “explica”. Esto revela un predominio de conocimientos factuales, pero también evidencia la presencia de actividades que fomentan un rol activo del estudiantado en el aprendizaje, a través de la observación, reflexión, comparación y explicación. Sí hay actividades que promueven el desarrollo del pensamiento histórico, aunque en menor medida.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Figura 1. Nube de palabras de las actividades del libro de texto

También, es preciso señalar que, con relación a los contenidos más frecuentes en las actividades, se hallan las palabras: “cultura”, “romano”, “griego”, “imperio”, “Esparta”, “Atenas”, “civilizaciones”, “mujer”, “neolítico”, “homínidos”, que revelan el énfasis en temas relacionados con civilizaciones antiguas, especialmente con Grecia y Roma. Este enfoque sugiere la necesidad de un equilibrio más adecuado en la selección de actividades para cada uno de los contenidos tratados en el libro de texto.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian una clara prevalencia de los conceptos de primer orden sobre los de segundo orden en las actividades analizadas. Este hallazgo es consistente con estudios previos realizados en otros contextos, como en España, donde se ha identificado una tendencia similar en los libros de texto de Historia (Simón, 2023, p. 1). Las actividades presentan un enfoque predominantemente factual y conceptual, más que hacia la comprensión e interpretación crítica de la historia. Esta coincidencia con investigaciones internacionales refuerza la necesidad de replantear el diseño de las actividades, incorporando con mayor frecuencia los conceptos de segundo orden.

De los seis conceptos de segundo orden, el concepto de dimensión ética junto con los conceptos de cambio y continuidad y perspectiva histórica, figuran entre los menos presentes en las actividades analizadas, tal como se evidenció en los libros de texto españoles “el concepto de relevancia histórica y de conciencia histórica o dimensión ética de la historia tienen presencia menor” (Martínez y Gómez, 2018, p. 160). Por esta razón, es imperativo replantear la inclusión equilibrada de los conceptos de primer y segundo orden en las actividades del libro de texto de Historia para fomentar la formación del pensamiento histórico.

Las exigencias cognitivas de las actividades propuestas en el libro de texto de Historia se concentran principalmente en los tres primeros niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). En consecuencia, es importante diseñar actividades formativas que movilicen capacidades cognitivas complejas y habilidades de pensamiento propias de la disciplina histórica (Gómez, 2014, p. 14), permitiendo así trascender la mera repetición y



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

memorización de contenidos. El estudiantado debe ser capaz de investigar, tomar decisiones, resolver problemas y argumentar para construir activamente su conocimiento.

Son escasas las actividades que invitan al estudiantado a producir algo nuevo, investigar en diversas fuentes o trabajar de forma colaborativa, lo que refuerza la necesidad de incorporar con mayor frecuencia este tipo de propuestas en los libros de texto. En concordancia con estos hallazgos, es importante señalar que, según Carretero y Gartner, para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico es fundamental generar espacios de diálogo, debate y discusión, en los cuales el estudiantado pueda cuestionar supuestos, evaluar fuentes y reconocer la complejidad de los acontecimientos históricos (Carretero y Gartner, 2024, p. 84).

Existe una asociación significativa entre el tipo de concepto histórico y la exigencia cognitiva. Los conceptos de segundo orden permiten desarrollar e integrar habilidades complejas en el estudiantado (Martínez y Gómez, 2018, p. 149). Por consiguiente, al trabajar con los seis conceptos de segundo orden—relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética— es posible también fomentar habilidades cognitivas complejas en las que el estudiantado asuma un rol protagónico.

Con todo ello, se concluye que las actividades propuestas en el libro de texto de Historia para el primer año de Bachillerato en Ecuador presentan un nivel de contribución limitado al desarrollo del pensamiento histórico. Esto evidencia la necesidad de revisar y enriquecer el diseño didáctico de dichos materiales, incorporando propuestas que favorezcan un aprendizaje más activo, reflexivo y contextualizado, en concordancia con los enfoques actuales de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado de Bachillerato, es necesario diseñar actividades que aborden de manera equilibrada los conceptos de primer y segundo orden, con especial énfasis en estos últimos. Dichas actividades deben plantear diversas exigencias cognitivas, trascendiendo el nivel de recuperación para promover la comprensión, el análisis y la aplicación. Asimismo, es crucial proponer una variedad de tipos de actividades que otorguen al estudiantado un rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia durante este nivel educativo.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M., y Gartner, E. (2024). Artificial Intelligence and historical thinking: A dialogic exploration of ChatGPT [Inteligencia Artificial y pensamiento histórico: una exploración dialógica del ChatGPT]. *Studies in Psychology*, 45(1), 80-102. <https://doi.org/10.1177/02109395241241379>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (1a. ed). Graó.
- Ferreras, M., Pineda, J., Hunt, C., y Baisotti, P. (2020). Controversial Topics and Their Didactic Use: Analysis of the Activities Included in Italian and Spanish Textbooks [Temas controvertidos y su uso didáctico: Análisis de las actividades incluidas en los libros de texto italianos y españoles]. *Pedagogika*, 139(3), 157-174. <https://doi.org/10.15823/p.2020.139.8>
- Gómez, C., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Gómez, C., Solé, G., Miralles, P., y Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal) [Análisis de las habilidades cognitivas en el libro de texto de Historia (España-Inglaterra-Portugal)]. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Gómez, C., Vivas, V., y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. <https://biblat.unam.mx/es/revista/cadernos-de-pesquisa/articulo/competencias-historicas-y-narrativas-europeasnacionales-en-los-libros-de-texto>
- Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005>
- Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134282X08704640?via%3Dihub>
- Ibagón, N., y Minte, A. (2022). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/11425/214421444274>
- Martínez, M., y Gómez, C. (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, 145-169. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2018/379/379-6.html>
- Martínez, M., Gómez, C. J., y Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13981>
- Marzano, R. J., y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives (2nd ed)* [La nueva taxonomía de los objetivos educativos]. Corwin Press.
- Moreno, J., Rodríguez, R., y Monteagudo, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: Análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 89-107. <https://revistas.um.es/areas/article/view/528181>
- Saíz, J., y Colomer, J. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-19.
- Saíz, J., y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sánchez, G. (2021). El efecto del Libro de texto escolar en el mercado editorial ecuatoriano. *Diseño Arte y Arquitectura*, 10, 47-68. <https://doi.org/10.33324/daya.v1i10.378>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Santisteban, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 14, 34-56.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1674>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six Historical thinking concepts* [Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico]. Nelson Education.
- Simón, M. (2023). The early modern age in secondary education textbooks in Spain: An analysis of activities [La Edad Moderna en los libros de texto de Educación Secundaria en España: Un análisis de actividades]. *Frontiers in Education*, 8, <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1134128/full>
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy* [El desafío de repensar la enseñanza de la historia]. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* [Pensamiento histórico y otros actos antinaturales: trazando el futuro de la enseñanza del pasado]. Temple University Press.

Autores

ERIKA NASIMBA-MERA obtuvo el título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Nacional de Educación en 2024. Obtuvo el título de Especialista en Gestión de la Calidad de la Educación y Magíster en Innovación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar en 2022. Obtuvo el título de licenciada en Ciencias de la Educación mención Ciencias Sociales por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2019.

Se ha desempeñado como docente en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi en la Facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación. Además, ha ocupado cargos como Analista de Gestión de Establecimientos Educativos y Analista Investigador en Evaluación en Educación en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ecuador). Cuenta con experiencia docente en el área de Ciencias Sociales en distintos niveles educativos. Ha participado en diversos proyectos de investigación enfocados en la evaluación y gestión educativa. Sus principales líneas de investigación abarcan la Didáctica de la Historia y la Evaluación en Educación.

ODALYS FRAGA-LUQUE obtuvo el título de Dra. en Ciencias Pedagógicas por la Comisión Nacional de Grados Científicos de la Habana, Cuba, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales (2005). Obtuvo el título de Magíster en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales, Villa Clara, Cuba (1989). Obtuvo el título de Licenciada en Educación: Especialidad Educación Primaria por la Facultad de Educación Infantil de la Universidad "Félix Varela Morales" (1987).

Actualmente es profesora titular principal de la Universidad Nacional de Educación en la Carrera Educación Básica. Dirige el Grupo de Investigación Pensamiento Educativo, cuyas principales líneas de investigación comprenden el estudio del pensamiento educativo ecuatoriano en el currículo de la UNAE y las historias de vida de maestros en la formación del docente investigador. Es autora de libros y artículos publicados en revistas indexadas en Latindex y Scielo, entre las que se destacan: Revista Scientific, Cumbres, Identidad Bolivariana, y Mamakuna, esta última perteneciente a la misma universidad.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Declaración de autoría-CRediT

ERIKA NASIMBA-MERA: conceptualización, metodología, software, validación, análisis de datos, redacción- primer borrador, escritura-revisión y edición, redacción final y edición.

ODALYS FRAGA-LUQUE: conceptualización, metodología, validación, redacción-borrador original, escritura-revisión y edición.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)