



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en:

Investigación en Educación

Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato: una mirada desde el pensamiento histórico

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación

Autora:

Erika Fernanda Nasimba Mera

CI: 1725150542

Tutora:

Ph. D., Odalys Fraga Luque

CI:1756478119

Azogues, Ecuador

20-septiembre-2024

Resumen:

Ante la necesidad imperante de dar lugar al desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza y aprendizaje de Historia, la presente investigación tiene por objetivo plantear una guía didáctica de actividades que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato. Para el estudio, primero se construye una fundamentación teórica de las categorías asociadas al pensamiento histórico y actividades del libro de texto. Luego, se clasifican las actividades del libro de texto de acuerdo al tipo de concepto histórico, exigencia cognitiva y tipo de actividad. Finalmente, a partir de los resultados hallados se diseña y valida una guía didáctica de actividades que complementa a las actividades ya propuestas en el libro de texto para el desarrollo del pensamiento histórico. El estudio se desarrolla mediante un enfoque mixto empleando como método principal el análisis de contenido. Para la recolección de datos y codificación se elabora un libro de códigos y una ficha de análisis. Mientras que, para el análisis de datos se generan tablas de frecuencias y porcentajes, tablas de contingencia y nube de palabras en SPSS y MaxQda. De los resultados se destaca que, en los libros de texto predominan actividades relacionadas con conceptos de primer orden y de pregunta corta con exigencias cognitivas bajas. Por lo que, la guía didáctica de actividades permitirá plantear actividades alineadas a conceptos históricos de primer y segundo orden, con niveles de exigencia alta y una variedad de tipo de actividades que contribuyan al desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave: Pensamiento histórico. Libros de texto. Actividades. Historia. Bachillerato.



Given the urgent need to allow for the development of historical thinking in the teaching and learning of History, the present research aims to propose a teaching guide of activities that contributes to the development of historical thinking in first-year high school students. For the study, first a theoretical foundation of the categories associated with historical thinking and activities of the textbook is constructed. Then, the activities of the textbook are classified according to the type of historical concept, cognitive demand and type of activity. Finally, based on the results found, a teaching guide of activities is designed and validated that complements the activities already proposed in the textbook for the development of historical thinking. The study is developed through a mixed approach using content analysis as the main method. For data collection and coding, a code book and an analysis sheet are prepared. While, for data analysis, frequency and percentage tables, contingency tables and a word cloud are generated in SPSS and MaxQda. The results show that the textbooks are dominated by activities related to first-order concepts and short questions with low cognitive demands. Therefore, the teaching guide of activities will allow the creation of activities aligned with first- and second-order historical concepts, with high levels of demand and a variety of types of activities that contribute to the development of historical thinking.

Keywords: Historical thinking. Textbooks. Activities. History. High School.



Índice del Trabajo

I.	Introducción.....	7
1.1	Descripción general y específica del problema	8
1.2	Declaración o formulación del problema de investigación	13
1.3	Justificación de la investigación	13
1.4	Objetivos	15
1.4.1	General	15
1.4.2	Específicos	15
II.	Marco Teórico	17
2.1	Antecedentes	17
2.2	Referente teórico	21
2.2.1	Caracterización del pensamiento histórico en el nivel de Bachillerato	21
2.2.2	El libro de texto de Historia como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento histórico en Bachillerato	25
2.2.3	Las actividades de los libros de texto de Historia y el desarrollo del pensamiento histórico	29
III.	Referente Metodológico	36
3.1	Paradigma, enfoque y método de investigación	36
3.2	Población y muestra de estudio	37
3.3	Unidades de análisis y contexto	38
3.4	Fases de la investigación	39



3.5	Definición y operacionalización de las categorías de estudio	40
3.5.1	Categoría 1: Tipo de Concepto Histórico	40
3.5.2	Categoría 2: Exigencia Cognitiva	42
3.5.3	Categoría 3: Tipo de actividad	43
3.6	Diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de información	44
3.6.1	Fiabilidad del proceso de codificación	46
3.7	Análisis de Datos	47
3.7.1	Análisis descriptivo	48
3.7.2	Análisis de relaciones	51
3.7.3	Nube de palabras	54
3.8	Resultados	55
IV.	Propuesta	58
4.1	Guía didáctica de actividades para el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato durante la unidad 3 del libro de texto de Historia	58
4.2	Validación de la propuesta mediante juicios de expertos	73
V.	Conclusiones	81
VI.	Recomendaciones	84
VII.	Referencias Bibliográficas	85
VIII.	Anexos	94
8.1	Anexo 1. Ficha de observación documental	94
8.2	Anexo 2. Libro de códigos	96



8.3	Anexo 3. Ficha de Análisis	102
8.4	Anexo 4. Cláusula de Propiedad Intelectual	105
8.5	Anexo 5. Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional	106
8.6	Anexo 6. Certificado de Aprobación del Tutor	107

I. Introducción

La enseñanza de Historia demanda esfuerzos que implican ir más allá de procesos de memorización de un producto, exige la adopción de una actitud reflexiva sobre el pasado (Gómez et al., 2014) donde el estudiantado no se remita únicamente a memorizar y replicar la información tal y como se le presenta, sino que sea capaz de cuestionarla, analizarla, interpretarla y evaluarla para construir su propio conocimiento.

Especialistas en Didáctica de la Historia (Domínguez, 2015; Gómez et al., 2014; Saíz y Colomer, 2014; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013) coinciden en que es necesario que el aprendizaje y enseñanza de la disciplina histórica no se enfoque en la transmisión y repetición de contenidos históricos, sino en el desarrollo del pensamiento histórico. De manera que, el estudiantado adquiera aquellas habilidades y destrezas indispensables para la construcción del conocimiento de manera activa y autónoma.

El pensamiento histórico se ha convertido en una de las principales finalidades del aprendizaje y enseñanza de la Historia, que conlleva la generación de cambios en las formas de aprender y enseñar Historia. Ibagón y Minte (2022) enfatizan que el desarrollo del pensamiento histórico implica pensar y estructurar nuevos principios didácticos que permitan complejizar lo histórico. De manera que, el estudiantado asuma un rol activo en la formación del propio conocimiento, tal como se propone dentro del modelo pedagógico constructivista.

En este sentido, con miras a desarrollar el pensamiento histórico en el estudiantado de Bachillerato, es necesario analizar uno de los materiales didácticos



más empleados en la disciplina histórica, el libro de texto. Mismo que, al igual que cualquier otro material didáctico empleado en clases de Historia, debe tener por objetivo fomentar una adecuada educación histórica, es decir, formar el pensamiento histórico (Saíz y Colomer, 2014).

Los libros de texto permiten aproximarse a aquello que acontece en las aulas (Bel y Colomer, 2018) ya que es en ellos donde se encuentra no sólo la narrativa histórica sobre la cual se desarrollan las clases, sino las actividades y recursos que orientan la enseñanza y aprendizaje de la disciplina. De ahí que, si se pretende cambiar la forma de enseñar y aprender Historia a través del desarrollo del pensamiento histórico, es preciso primero contar con libros de texto que se enfoquen en este tipo de pensamiento.

En virtud de lo expuesto, el objetivo de la presente investigación es proponer una guía didáctica de actividades que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato a partir del análisis de las actividades del libro de texto de Historia. Se selecciona el nivel de Bachillerato, ya que es el nivel educativo en el que la asignatura de Historia se expande y complejiza, en comparación con los aprendizajes de Estudios Sociales que se desarrollan en el nivel de Educación General Básica (Mineduc, 2019).

1.1 Descripción general y específica del problema

El estudiantado frecuentemente muestra apatía y aburrimiento hacia la Historia, perciben a la misma como una asignatura poco útil y sin importancia, ya que se remite



únicamente a procesos de memorización (Savich, 2009). De hecho, en comparación con otras ciencias, tales como: la Química, la Física o la Matemática, la Historia es considerada menos útil e importante para el estudiantado por su excesiva carga memorística.

Limitar la asignatura a procesos de memorización de fechas, personajes y acontecimientos, ha sido uno de los principales problemas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. En Ecuador, Godoy y Venet (2022), enfatizan que una de las principales debilidades del aprendizaje de Historia en el nivel de Bachillerato es la prevalencia de un enfoque tradicional. Mismo que, se caracteriza por el empleo de métodos discursivos y expositivos donde el estudiantado es concebido como un mero receptor de información. Similar a lo planteado por Zambrano y García (2020), quienes señalan que uno de los principales problemas de la asignatura es su enfoque tradicional, que reduce la enseñanza y aprendizaje de la Historia a contenidos repetitivos, memorísticos y poco significativos generando así poco interés en el estudiantado.

Por tal motivo, ante la excesiva carga memorística que se le ha dado a la disciplina histórica resulta crucial plantear alternativas que posibiliten el abordaje de la misma desde una perspectiva diferente, tal como el pensamiento histórico. Mismo que, permite reemplazar el enciclopedismo y memorización, por el análisis, interpretación y explicación (Martínez y Gómez, 2018).



Al enfocar la disciplina histórica en el desarrollo del pensamiento histórico, el estudiantado adquiere y emplea habilidades propias de un historiador (Gómez y Sáiz, 2022), que le permiten el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Martínez et al., 2022) para la comprensión, análisis e interpretación del pasado (Alarcón, 2023), de manera que pueden construir el conocimiento histórico de manera autónoma (Wineburg, 2001).

De acuerdo a Santisteban (2010) una de las principales finalidades de la enseñanza de la Historia debería ser el desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, lograr que el estudiantado desarrolle este tipo de pensamiento ha sido un verdadero desafío. Ello, en gran medida, a que desde las actividades que se plantean en los libros de texto de Historia se reduce la disciplina histórica a procesos de acumulación de datos, fechas, personajes y hechos, como si la Historia fuese una verdad acabada que debe ser memorizada en lugar de ser analizada y comprendida.

En investigaciones realizadas a nivel internacional, se ha encontrado que existen grandes desafíos en relación con las actividades propuestas en los libros de texto de secundaria y su contribución al desarrollo del pensamiento histórico. Según el estudio de Ferreras et al. (2020), en los libros de texto de Historia predominan actividades mecánicas de bajo nivel de complejidad donde el estudiantado únicamente se limita a copiar fragmentos del texto. De manera que, es necesario replantear de manera equilibrada las actividades de los libros de texto en función del pensamiento histórico.



Asimismo, Martínez y Gómez (2018), tras analizar los niveles cognitivos y competencias del pensamiento histórico presentes en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra, determinan la necesidad de replantear la forma de enseñar Historia desde las actividades que se plantean en los textos españoles. Esto implica proponer actividades con mayor exigencia cognitiva, que no se remitan únicamente a preguntas cortas y de baja complejidad cognitiva tales como: ¿Qué eran las polis y cuáles eran sus características? ¿Qué dos ciudades italianas destacaron en la Edad Moderna? Sino que se planteen actividades en las que se motive al estudiantado a trabajar con materiales y recursos para construir su propio conocimiento

Hay desafíos en cuanto al desarrollo del pensamiento histórico, y ello se evidencia en las actividades que se proponen en los libros de texto Historia, por lo que es necesario generar espacios de reflexión e indagación sobre este recurso didáctico y las actividades que se proponen en él. Teniendo en cuenta que, el libro de texto es uno de los recursos didácticos con mayor presencia en el sistema educativo (Sánchez, 2021) que tienen por función didáctica el desarrollo de aprendizajes en coherencia con los lineamientos curriculares (Sáez, 2016).

Cabe señalar que en Ecuador se han desarrollado diversos estudios relacionados con los libros de texto de Historia. Silva (2021a, 2021b) ha realizado análisis historiográficos del protagonismo que otorgan los textos escolares a diferentes grupos étnicos en determinados sucesos históricos. Mientras, González y Brito (2020); y, Brito y Gámez (2019), han desarrollado investigaciones que han permitido identificar cómo se está interpretando la historia en los textos, dando a conocer aspectos



eurocéntricos y de invisibilización. Pinos (2017), por su parte, se ha enfocado en el análisis de los libros de texto desde aspectos tales como: género, etnia y clase social. Los estudios mencionados han analizado los libros de texto de Historia desde enfoques de género, etnohistoria e historiografía. Por lo que, analizarlos desde una perspectiva didáctica sería una gran oportunidad para explorar los libros de texto desde otra mirada.

Adicional a lo mencionado, es importante señalar que, como docente de Historia en el nivel de Bachillerato y analista encargada de la desagregación de contenidos temáticos en el área de Ciencias Sociales, he evidenciado ciertas dificultades en relación con las actividades planteadas en los libros de texto de Historia. En mi práctica docente, he percibido cierto desinterés por parte del estudiantado al realizar las actividades propuestas. Generalmente, los estudiantes tienden a copiar y pegar información que encuentran en internet o en los mismos apartados del texto, sin dar lugar a la reflexión, el pensamiento crítico o la creatividad.

Así también, como analista, al explorar los libros de texto de Historia, he identificado cierta tendencia a preguntas básicas y memorísticas tales como: ¿Qué es el trabajo? ¿Cuál era la base económica de los imperios mesopotámicos? ¿Cuáles fueron las primeras ciudades-estados? Preguntas cuyas respuestas se hallan en el mismo libro de texto sin exigir que el estudiante analice, interprete o aplique los conocimientos.



De ahí que, a partir de las dificultades mencionadas, mismas que se detallan en la ficha de observación documental (Anexo 1); y ante la imperante necesidad de dar lugar al desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde las actividades que se plantean al estudiantado en el nivel de Bachillerato, se declara el siguiente problema de investigación.

1.2 Declaración o formulación del problema de investigación

¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado de Bachillerato a través de las actividades planteadas en los libros de texto de Historia?

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación es un estudio pertinente, ya que responde a la necesidad de ahondar en un campo y objeto de investigación que puede generar alternativas para replantear la forma de aprender y enseñar Historia desde las actividades que se proponen en los libros de texto de Historia. Destacando que, si bien el libro de texto no es el único recurso didáctico empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si es uno de los recursos más utilizados y con mayor presencia en el sistema educativo ecuatoriano (Sánchez, 2021).

Se obtendrán aportes tanto teóricos como prácticos. En relación a lo teórico, con base en los resultados obtenidos, será posible contribuir al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, específicamente a la Didáctica de la Historia, aportando sobre el qué y cómo enseñar Historia a través del pensamiento histórico. Respecto a lo práctico, a través de la presente investigación, se establecerán recomendaciones concretas y



claras para contribuir al diseño de recursos didácticos que promuevan la enseñanza y aprendizaje de la Historia de manera efectiva y enriquecedora a través del pensamiento histórico.

Los principales beneficiarios de la investigación serán tanto docentes como estudiantes, ya que al ser el libro de texto uno de los instrumentos que facilita la labor docente y actúa como intermediario entre el estudiantado y el contenido (Prats, 2013), este beneficia a ambos, docentes y estudiantado. Al analizar de manera reflexiva y crítica cómo pueden contribuir las actividades que se plantean al estudiantado al desarrollo del pensamiento histórico, se pueden plantear alternativas de mejora e impactar en la forma en cómo se aprende y enseña Historia en el nivel de Bachillerato.

Es preciso mencionar que esta investigación permitirá explorar y aportar a la línea de investigación relacionada con los libros de texto a nivel nacional, contribuyendo así a este campo desde una perspectiva didáctica. Las investigaciones desarrolladas en los últimos años sobre los libros de texto han sido desde enfoques de género, etnohistoria e historiografía. Por lo que, analizarlos desde una perspectiva didáctica sería una valiosa oportunidad para aportar desde otra mirada.

Es preciso señalar que el estudio es factible ya que los libros de texto que se emplean en la presente investigación son aquellos que se encuentran en el sitio web denominado: Recursos Educativos 2 del Ministerio de Educación de Ecuador; mismos que, fueron distribuidos de manera gratuita al estudiantado y personal docente de



instituciones educativas fiscales, por lo que, se puede acceder a ellos tanto de manera física como digital.

1.4 Objetivos

1.4.1 General

Proponer una guía didáctica de actividades que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato a partir del análisis de las actividades del libro de texto de Historia.

1.4.2 Específicos

- Fundamentar teóricamente las categorías asociadas al desarrollo del pensamiento histórico en el nivel de Bachillerato y las actividades de los libros de texto de Historia.
- Clasificar las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato de acuerdo al tipo de concepto histórico, exigencia cognitiva y tipo de actividad mediante el método de análisis de contenido.
- Diseñar una guía didáctica de actividades para contenidos temáticos que se abordan en la unidad tres del libro de texto de Historia del primer año de Bachillerato enfocada en el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado.
- Validar mediante juicio de expertos la guía didáctica de actividades enfocada en el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del



Universidad Nacional de Educación

primer año de Bachillerato durante la unidad tres del libro de texto de Historia.

II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Las investigaciones más relevantes sobre el desarrollo del pensamiento histórico en los libros de texto de Historia se han realizado en España. Entre los trabajos destacados se encuentran los realizados por Gómez et al. (2020), Ferreras et al. (2020), Gómez et al. (2019) y Martínez y Gómez (2018). Estas investigaciones bajo un enfoque cuantitativo y mixto, han permitido hacer un análisis de las competencias y habilidades del pensamiento histórico que promueven las actividades de los libros de texto de Historia en diferentes niveles educativos.

En el año 2020, Gómez et al. (2020) realizaron una investigación sobre las habilidades cognitivas de las actividades de los libros de texto de Historia de España, Inglaterra y Portugal. En el estudio, se clasificaron las actividades de cada libro de acuerdo al tipo de actividad, competencias y contenidos históricos, y nivel cognitivo; dando como resultado que, se requiere una presencia equilibrada de contenidos de primer orden y habilidades de pensamiento histórico. Es decir, se demanda una mayor presencia de actividades relacionadas con el pensamiento histórico, así como, la aplicación de metodologías más activas centradas en el estudiantado,

Así también, en el mismo año, la investigación realizada por Ferreras et al. (2020), titulada “Controversial Topics and Their Didactic Use: Analysis of the Activities Included in Italian and Spanish Textbooks”, dio a conocer que, en los libros de texto hay mayor presencia de las actividades mecánicas en las que el estudiantado se remite a



ejercicios mentales sencillos, siendo esto más predominante en los textos españoles.

Además, recalca la diferencia existente entre los libros de texto de Secundaria y Bachillerato, mencionando que en estos últimos se concede mayor importancia a la memorización.

Por su parte, el estudio de Gómez et al. (2019), permitió analizar los cambios y las pervivencias en la propuesta de competencias históricas y narrativas nacionales y europeas en los libros de texto de Educación Secundaria. A través de una investigación mixta se analizaron 1300 actividades, que dieron a conocer que “los manuales han mejorado en tipología de actividades y en el nivel cognitivo exigido, pero siguen dominando los contenidos de conceptos, hechos y datos concretos” (p.210). Por lo que, si bien hay avances significativos, es importante continuar trabajando en un mayor equilibrio entre los conceptos de primer y segundo orden propuestos en los libros de texto de Historia.

Finalmente, en España destaca la investigación realizada por Martínez y Gómez (2018), misma que, permitió identificar el nivel cognitivo y la presencia de los conceptos de primer y segundo orden del pensamiento histórico en los libros de texto de España e Inglaterra. Se analizaron las actividades presentes en los libros de texto de primaria y secundaria de ambos países, revelando que: “los libros de texto ingleses han recogido las aportaciones realizadas por las investigaciones sobre el pensamiento histórico a nivel internacional” (p. 164). En comparación con España, los libros de texto ingleses se destacan por fomentar el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico



mediante actividades de empatía, creación, ensayos, comentario de texto que demandan al estudiantado la comprensión, análisis y aplicación de los contenidos.

Por otra parte, fuera del contexto español, en Sudáfrica, Bharath y Bertram (2018) desarrollaron un estudio centrado en describir cómo los libros de texto de Ciencias Sociales desarrollan la investigación histórica a través del análisis del uso de fuentes y evidencias históricas. Se examinaron las fuentes y actividades propuestas en los libros mediante el análisis de contenido, tanto cualitativo como cuantitativo. En esta investigación, a diferencia de las anteriores citadas, solo se analizó un concepto de segundo orden: fuentes históricas. Como resultado, se encontró que, a pesar de haber un aumento en la cantidad y uso de fuentes en los libros de texto, sigue siendo un desafío la falta de contextualización y procedencia de las fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico.

En América Latina, también se han llevado a cabo estudios relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico en los libros de texto de Historia. Sáez (2016), en su tesis doctoral, realizó un análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile. La autora a través de métodos cuantitativos y cualitativos, halla que, “en la historia enseñada a través de los manuales analizados, existe aún una presencia sólida de la enseñanza tradicional de la Historia en términos decimonónicos, a pesar de que [...] evidenciamos avances” (p. 401).



A nivel nacional, las investigaciones realizadas sobre los libros de texto de Historia, se han enfatizado desde la perspectiva historiográfica, etnohistórica y de género. Entre los trabajos destacados, se encuentran los realizados por Silva (2021), González y Brito (2020), Brito y Gámez (2019), y Pinos (2017).

Las investigaciones realizadas por Silva (2021) se han enfocado en análisis historiográficos de diferentes sucesos históricos planteados en los libros de texto de Historia. Mientras que, los estudios desarrollados por González y Brito (2020), Brito y Gámez (2019), se han centrado en la manera en que se interpreta la historia y en los discursos establecidos en los libros de texto. Finalmente, Pinos (2017) se ha enfocado en el análisis de los libros de texto desde aspectos tales como: género, etnia y clase social.

Así pues, en función de lo expuesto, la presente investigación representa una oportunidad para replantear la forma en que se aprende y enseña Historia dentro de nivel de Bachillerato, aportando así en el campo de la didáctica de la Historia y en la línea de investigación relacionada con los libros de texto. Es preciso señalar que, tras el análisis de las actividades del libro de texto con base en las categorías del pensamiento histórico, será posible diseñar una guía didáctica y con ello plantear posibles estrategias de cambio y mejora dentro de la disciplina histórica.



2.2.1 Caracterización del pensamiento histórico en el nivel de Bachillerato

Definición y perspectivas del desarrollo del pensamiento histórico en el nivel Bachillerato.

El pensamiento histórico es una categoría que ha emergido con fuerza dentro del campo de la Didáctica de la Historia desde finales del siglo XX. Principalmente, en países como Canadá, Estados Unidos y Reino Unido se han llevado a cabo diversas investigaciones y proyectos, que han ido consolidando el pensamiento histórico como un eje central en la enseñanza y aprendizaje de la Historia dentro de la educación escolar obligatoria, tanto en primaria como secundaria.

Ahora bien, ¿Qué se entiende por "pensamiento histórico"? Wineburg (2001) desde una perspectiva de la psicología educativa, define al mismo como un conjunto de habilidades propias del trabajo histórico que permiten la construcción autónoma de conocimientos en los estudiantes. Por lo que, se trata de un tipo de pensamiento que engloba diversas habilidades cognitivas con el fin de que el estudiantado construya su propio conocimiento. Cabe señalar que, de acuerdo al autor mencionado, el pensamiento histórico no es algo innato, sino enseñable razón por la cual este tipo de pensamiento se puede desarrollar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte Seixas y Morton (2013), destacados investigadores del pensamiento histórico, lo definen como "un proceso creativo que llevan a cabo los historiadores para interpretar las pruebas del pasado y generar relatos históricos" (p. 2).



De ahí que, para lograr este tipo de pensamiento, los autores, proponen dar lugar a los seis grandes conceptos del pensamiento histórico que son: relevancia histórica, fuentes históricas, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión ética. Planteando así un modelo comunicable e inteligible para docentes y estudiantes dentro del campo de la didáctica de la Historia.

De acuerdo a Santisteban (2010), la formación del pensamiento histórico, implica dotar al estudiantado de herramientas que le permitan interpretar, comprender, analizar y abordar el estudio de la Historia de manera autónoma para la construcción de su propia representación del pasado. Mientras que, Plá (2005) señala que, pensar históricamente “es la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores” (p.16). Lo cual, reafirma que, el pensamiento histórico implica la adquisición de herramientas, estrategias, habilidades para la construcción del conocimiento.

De acuerdo a Domínguez (2015), a través del desarrollo del pensamiento histórico, los estudiantes pueden adquirir habilidades propias de un historiador, lo cual les permite conocer mejor el pasado, comprender el presente y afrontar el futuro con una actitud y perspectiva crítica consciente. Por lo que, la disciplina histórica se convierte en un medio a través del cual el estudiante no sólo adquiere conocimientos, sino que también los construye, teniendo un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.



Así pues, con base en las definiciones y características del pensamiento histórico citadas, la presente investigación define al pensamiento histórico en el nivel de Bachillerato como aquel proceso que implica la adquisición de habilidades para que el estudiantado sea capaz de interpretar, comprender, analizar y construir su propio conocimiento histórico. Cabe señalar que, la definición de pensamiento histórico no varía en función del nivel educativo, es decir, independientemente de la edad o nivel escolar, el pensamiento histórico tiene una misma definición y caracterización.

Relación del pensamiento histórico con el currículo ecuatoriano en la asignatura de Historia en Bachillerato.

En el contexto ecuatoriano, hasta el momento no se ha expresado de manera explícita la categoría de pensamiento histórico dentro de su currículo. No obstante, a través de las diferentes propuestas, actualizaciones y ajustes curriculares, se pueden identificar varios aspectos que guardan relación con los conceptos y características propias del pensamiento histórico.

En el currículo del nivel de Bachillerato, dentro de orientaciones metodológicas, se hace hincapié en el fomento de metodologías centradas en la participación activa del estudiantado, en la capacidad de aprender por sí mismos, en el desarrollo del pensamiento racional y crítico, el trabajo en equipo, la lectura e investigación (Mineduc, 2019). Los cuales, son elementos y características asociadas al pensamiento histórico.

Así también, dentro de los fundamentos pedagógicos de la asignatura de Historia, se enfatiza que: La Historia toma en cuenta las mismas premisas didácticas y



psicopedagógicas vinculadas con la necesidad de progresión de los niveles de complejidad [...] basándose en la elevación de los niveles de complejidad y abstracción, la interdisciplinariedad, el uso de conceptos y categorías en diálogo con la evidencia empírica y la realidad, el estudio de procesos, la multicausalidad, el protagonismo de los actores colectivos y, en síntesis, la estructuración de un pensamiento crítico fundamentado en la investigación, el ejercicio de la argumentación lógica sustentada en el uso y contrastación de fuentes diversas [...]. (Mineduc, 2016a, p. 375)

De ahí que, es en los fundamentos pedagógicos de la disciplina de Historia donde se hallan elementos que tienen mayor relación con algunos conceptos del pensamiento histórico, tales como: causas y consecuencias, relevancia histórica, uso de fuentes e investigación. Teniendo en cuenta que, de acuerdo Seixas y Morton (2013) los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico son: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética.

Adicional a ello, en la Guía Didáctica de Implementación Curricular para EGB y BGU de Ciencias Sociales, se señala que:

[...] la sugerencia del currículo y de las guías metodológicas es deshacer los métodos pasivos de enseñanza que privilegian la repetición memorística de fechas, espacios, reglas y normas. En su lugar, se aboga por el establecimiento de las relaciones entre esas fechas, espacios, reglas y normas con los procesos y los actores



sociales y con las necesidades de las sociedades donde vivimos, mismas que necesitan ser transformadas creativamente. (Mineduc, 2016, p. 4)

Así pues, desde el currículo y las guías didácticas se hace énfasis en una enseñanza de la Historia que trascienda la memorización y repetición de contenidos. Se apuesta por procesos más integrales, enfocados en la transformación desde la disciplina histórica. Lo cual, tiene estrecha relación con lo propuesto en el pensamiento histórico, en cuanto que, la Historia requiere "transitar desde un paradigma tradicional a uno constructivista e innovador que apueste por el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado" (Álvarez, 2020, p. 443).

Con lo expuesto, tal como se mencionó al principio del apartado, si bien el currículo ecuatoriano no declara de manera explícita al pensamiento histórico como objetivo o elemento esencial de la asignatura de Historia, los fundamentos pedagógicos y orientaciones metodológicas de la asignatura tienen relación con varias de sus características y elementos.

2.2.2 El libro de texto de Historia como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento histórico en Bachillerato

Rol y caracterización de los libros de texto en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En un aula de clase, es posible emplear un sin número y diversidad de recursos didácticos. No obstante, el libro de texto, también conocido como texto escolar o manual escolar, se ha consolidado tradicionalmente como uno de los recursos



didácticos con mayor presencia en los sistemas educativos, especialmente en Ecuador (Sánchez, 2021). De ahí que, es primordial profundizar en su rol y características dentro de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Desde una perspectiva didáctica, el libro de texto se concibe como un recurso que motiva y apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje (Córdova, 2012). No solo contiene los contenidos que se pretende impartir y está alineados al currículo, sino también las actividades y recursos que orientan y fortalecen la enseñanza y aprendizaje de la Historia. De modo que, el libro de texto es un recurso que no solo facilita la labor docente, sino que actúa como intermediario entre el contenido y el estudiantado (Prats, 2012).

De acuerdo a Prats (2012), uno de los principales objetivos de los libros de texto es facilitar el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas usadas en la disciplina y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento. De manera que, a más de abordar la narrativa histórica, el libro de texto tiene como fin el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiantado facilitando así el proceso de construcción del conocimiento histórico

Prats (2012), en su artículo: Criterios para la elección del libro de texto de Historia, señala la importancia de que el libro de texto sea explícito en sus objetivos, motivador, legible y comprensible, facilite la estructuración de la clase, promueva el crecimiento del conocimiento y trate aspectos metodológicos y técnicos. Así pues, un libro de texto ideal de Historia debe caracterizarse por ser claro, organizado,



comprensible, motivador, y promover el aprendizaje no solo de contenidos sino de habilidades y competencias. Siendo esta última característica, un elemento primordial en el desarrollo del pensamiento histórico.

Los libros de texto de Historia de Bachillerato en el contexto ecuatoriano.

En el contexto ecuatoriano, el libro de texto, más conocido como texto escolar, es concebido como uno de los materiales educativos, cuya distribución y producción es responsabilidad de la Autoridad Educativa Nacional en el caso de la educación pública y municipal (LOEI, 2022). Por lo que, en Ecuador se distribuyen de manera gratuita los libros de texto a los establecimientos públicos y municipales. En el caso de las instituciones educativas particulares, son ellas quienes seleccionan el libro a emplear siempre y cuando cumpla con la certificación curricular.

Y es precisamente en el Instructivo para la Certificación Curricular de Textos Escolares emitida por el Ministerio de Educación en el año 2020, donde se describen varias características claves que debe tener un libro de texto, teniendo en cuenta que, el libro de texto es un material de apoyo para en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo curricular, innovación y mejora de la educación (Mineduc, 2020b).

Del instructivo citado, se destaca que, entre las diferentes funciones del texto escolar, se encuentra que este debe ser transformador, innovador, de auto preparación y de apoyo. Es decir, debe exponer de manera didáctica los conocimientos, favorecer la aplicación de nuevas ideas, formar al estudiantado para que construya conocimiento



por sí mismo, y emplear diversos medios para fortalecer la enseñanza y aprendizaje (Mineduc, 2020b). En tanto, queda claro que, los libros de texto deben apoyar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera innovadora enfocada en que el estudiantado pueda ir construyendo su propio conocimiento.

Cabe señalar que, dentro del Instructivo para la Certificación Curricular de Textos Escolares, se enfatiza que, tanto los contenidos como actividades de los textos escolares deben dar lugar a la exploración de conocimientos previos, desarrollo de habilidades de resolución de problemas, expresión de emociones y criterios, así como promover el análisis, reflexión, indagación e investigación del estudiantado. Por lo que, los textos escolares se visualizan no sólo como un medio en el que se hallan contenidos, sino a través del cual se da lugar al desarrollo de habilidades, competencias y actitudes.

Asimismo, respecto a las actividades de los textos escolares, en la rúbrica de evaluación para la certificación de textos escolares, se establece que estas deben estimular el aprendizaje creativo, la participación activa del estudiantado y el trabajo colaborativo. Así como desarrollar las habilidades de pensamiento propuestas en las destrezas del currículo nacional, con sus distintos niveles de complejidad (Mineduc, 2020). Por lo que, queda claro que las actividades propuestas en los textos escolares, deben promover el rol activo del estudiantado y el desarrollo de sus habilidades de pensamiento en diferentes niveles de complejidad.



Es preciso mencionar, que las características y criterios descritos en la certificación curricular de textos escolares, no hace distinción entre asignaturas. Por lo que, los aspectos antes mencionados deben ser parte también de los libros de texto de Historia del nivel de Bachillerato. Así pues, el libro de texto de Historia debe ser transformador, innovador, de autoaprendizaje y de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como se establece en los diferentes documentos.

2.2.3 Las actividades de los libros de texto de Historia y el desarrollo del pensamiento histórico

Los conceptos históricos de primer y segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico en Bachillerato.

De acuerdo a Domínguez (2015) para dar lugar a la formación del pensamiento histórico es preciso trabajar con conceptos sustantivos o de primer orden y conceptos metodológicos o de segundo orden. Los conceptos de primer orden son aquellos conocimientos específicos relacionados con fechas, personajes y acontecimientos, con un carácter más conceptual. Mientras que, los conceptos de segundo orden son estratégicos y se centran en la comprensión de la historia (Ibagón y Minte, 2022).

Ambos tipos de conceptos, de primer y segundo orden, son indispensables para la enseñanza y el aprendizaje de Historia. No obstante, de acuerdo Seixas y Morton (2013), para desarrollar el pensamiento histórico, la enseñanza de la Historia debe centrarse principalmente en actividades relacionadas con los seis conceptos de



segundo orden que son: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética.

La relevancia histórica implica que el estudiantado sea capaz de establecer la importancia de determinados hechos o personajes a partir de sus propios criterios (Gómez y Miralles, 2015). Es decir, que el estudiantado les dé significado a los hechos del pasado. Para lograr esto, Seixas y Morton (2013) señalan que se podrían generar preguntas desafiantes, tales como: ¿Por qué deberíamos aprender sobre x? ¿Por qué todos deberíamos recordar a y? (p. 7).

Por otro lado, las fuentes históricas, hacen referencia a los procesos de lectura y cuestionamiento de fuentes históricas con el fin de pasar de un mero análisis descriptivo a uno más profundo, heurístico y contextualizado (Sáiz y Domínguez, 2017). Es decir, implica que el estudiantado examine fuentes, tanto primarias como secundarias, para su posterior interpretación. En relación a esto, Seixas y Morton (2013) señalan que la historia es una interpretación basada en inferencias sobre fuentes primarias, por lo que el análisis de las fuentes primarias juega un rol clave en el desarrollo del pensamiento histórico.

Cambio y continuidad, hace referencia a la capacidad de identificar las transformaciones y evoluciones que ocurren en el tiempo; y determinar aquellos elementos que permanecen (Seixas y Morton, 2013). Por lo que, identificar cambios y continuidades implica tener la capacidad de relacionar el pasado con el presente. Es importante señalar que, este concepto permite dejar a un lado la visión lineal de la



Historia, ya que analiza aquellos patrones que han perdurado y aquellos que han sido transformados.

Causas y consecuencias, el cuarto concepto, hace referencia al proceso de explicar un fenómeno o hecho histórico mediante el análisis de múltiples causas y consecuencias, las cuales se integran y jerarquizan (Palacios et al., 2020). Los sucesos históricos a menudo están interconectados y pueden tener múltiples causas y consecuencias que se entrelazan entre sí, por lo tanto, identificarlas permite generar procesos cognitivos complejos relacionados con el pensamiento histórico.

Por su parte, la perspectiva histórica, implica comprender el contexto social, cultural, intelectual y emocional que influyó en la vida y acciones de las personas en el pasado (Seixas y Morton, 2013). Requiere que el estudiantado sea capaz de situarse en el contexto de un tiempo pasado para comprender los sentimientos, pensamientos y acciones de las personas de esa época.

Finalmente, el concepto de dimensión ética está relacionado con la habilidad de hacer juicios éticos fundamentados sobre las acciones de las personas en el pasado, teniendo en cuenta el contexto histórico (Gómez et al., 2019). De esta manera, el análisis del pasado implica un proceso de cuestionamiento y reflexiones éticas.

Así pues, el desarrollo del pensamiento histórico, se fortalece cuando se trabaja en actividades relacionadas con los conceptos de segundo orden. Mismos que permiten dar lugar a una comprensión integral, profunda y reflexiva de la Historia; dejando así a un lado, la enseñanza memorística de la Historia.



Exigencia cognitiva requerida en las actividades para el desarrollo del pensamiento histórico.

De acuerdo a Gómez (2014), para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico se requiere no solo la inclusión de conceptos de segundo orden sino la incorporación de actividades con habilidades cognitivas complejas, que vayan más allá de procesos de repetición, así como la interpretación, análisis y aplicación de contenidos.

Las habilidades cognitivas, según Reed (2007) pueden ser entendidas como aquellos procesos mentales necesarios para llevar a cabo una tarea. Así pues, estas habilidades o procesos mentales pueden variar en cuanto a su complejidad. Es claro que, es muy diferente plantear al estudiantado en una actividad en la que repita lo establecido en el texto, a una actividad en la que tenga que producir algo nuevo. De ahí que, es importante explorar qué niveles cognitivos se pueden distinguir de acuerdo a diferentes autores.

Para Bloom (1956), dentro de la dimensión cognitiva se pueden distinguir seis niveles cognitivos jerarquizados: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Siendo el primer nivel mencionado el más sencillo. Mientras que, para Anderson y Krathwohl (2001), existen seis categorías en los procesos cognitivos: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Destacando que, la primera categoría enfatiza en la retención de aprendizajes, mientras que, las últimas cinco categorías se enfocan en la transferencia del aprendizaje.



Por otro parte, Marzano y Kendall (2007), proponen que dentro del sistema cognitivo se pueden diferenciar 4 niveles: recuperación, comprensión, aplicación y utilización del conocimiento. Cabe señalar que, a diferencia de Bloom (1956) y Anderson y Krathwohl (2001), Marzano y Kendall (2007) no ordenan los niveles cognitivos en función del nivel de complejidad sino en función del nivel de conciencia. De ahí que, es importante recalcar que los niveles cognitivos no siempre se jerarquizan según el nivel de dificultad.

Con lo mencionado, a partir de las propuestas de los diferentes autores antes citados, la presente investigación toma como referencia la propuesta taxonómica de Marzano y Kendall (2007), dado que es la más actualizada y ha sido un marco de referencia a nivel nacional. El Ministerio de Educación en el año (2023) presentó una guía pedagógica para la asignatura de Historia en donde se proponen actividades basadas en esta taxonomía. Así también, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en el Modelo Ser Estudiante (2021) menciona a la taxonomía de Marzano y Kendall como su principal referente en el diseño de evaluaciones.

Tipos de actividades que favorecen el desarrollo del pensamiento histórico.

Existen diferentes tipos de actividades que se pueden proponer en un libro de texto. Las actividades pueden ir desde leer, subrayar, completar, seleccionar y unir, hasta crear, investigar, escribir, reflexionar o dramatizar. De ahí que, ante la diversidad de tipo de actividades posibles en un libro de texto, hay que prestar mayor interés a



aquellas que pueden tener un mayor impacto en el desarrollo del pensamiento histórico.

De ahí que, ante la diversidad de tipo de actividades que pueden existir, de acuerdo a VanSledright (2011) citado por Gómez et al. (2014), para el desarrollo del pensamiento histórico es necesario enfocarse principalmente en aquellas actividades relacionadas con la investigación, indagación y resolución de problemas, ya que estas contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas complejas y por ende a la formación del pensamiento histórico. Es claro que, las actividades de ejercicios mecánicos y preguntas de respuesta corta se encuentran alejadas del pensamiento histórico.

Para el desarrollo del pensamiento histórico es preciso plantear actividades que otorguen al estudiantado un rol activo y protagónico, motivándolos a construir su conocimiento de manera autónoma. Por lo que, es fundamental plantear actividades apegadas al modelo constructivista, de manera que el estudiantado comprenda que, la disciplina histórica no es un conjunto de información acabada, sino una ciencia en estado de construcción (Prats, 2000). Lo cual implica, desarrollar actividades específicas que faciliten dicha construcción.

Dentro de las actividades con pautas constructivas, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, Estepa y Travé (2012), distinguen el siguiente tipo de actividades: actividades de observación, búsqueda de información, expresión, organización de información, con datos estadísticos, con información visual, oral o



escrita y con recursos cartográficos, Por lo que, a partir de este tipo de actividades se podría dar lugar a la construcción del conocimiento histórico.

En esta línea, es importante señalar que Gómez, en sus investigaciones relacionadas con el pensamiento histórico, clasifica las actividades en diferentes categorías tales como: pregunta corta, ejercicios con imágenes y figuras, pruebas objetivas, comentario de texto, ensayos, creación y búsqueda de información (Gómez et al., 2020) (Gómez et al., 2019) (Martínez y Gómez, 2018) (Gómez y Molina, 2017). Siendo aquellas actividades que van más allá de la repetición acrítica de contenidos y apuestan por la reflexión, las que guardan mayor relación con el pensamiento histórico.

En virtud de lo expuesto, en la presente investigación se explora los diferentes tipos de actividades por los autores mencionados para identificar si contribuyen o no al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del nivel de Bachillerato.

III. Referente Metodológico

3.1 Paradigma, enfoque y método de investigación

La presente investigación se inscribe en un paradigma interpretativo, también conocido como naturalista o humanista, el cual otorga un lugar primordial a la interpretación para la comprensión del fenómeno bajo investigación. Siguiendo la perspectiva de Albert (2007), en el paradigma interpretativo se focaliza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados. En este contexto, en el presente estudio prima la interpretación de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato, empleando el pensamiento histórico como base para la comprensión y acercamiento a la realidad educativa en el campo de la Didáctica de la Historia.

La interpretación que surge de las actividades de los libros de texto con base en el pensamiento histórico, da lugar a procesos de construcción del conocimiento en el que hay interacción continua entre la investigadora y el objeto de investigación. Se asume, en consonancia con las ideas de Rodríguez (2003) en que el conocimiento es un proceso activo de construcción en el que se incorporan los valores inherentes del investigador. De ahí que, la presente investigación bajo el paradigma interpretativo, asume a la realidad como producto de una construcción.

En relación al enfoque de investigación, la presente investigación recurre a un enfoque mixto con el objetivo de integrar y complementar lo cualitativo con el cuantitativo para abordar de mejor manera el problema de investigación (Creswell y



Plano, 2011). En primera instancia, se da lugar a la interpretación de las actividades a partir de categorías asociadas al pensamiento histórico. Luego, se realiza un análisis estadístico descriptivo que se complementa con la identificación de patrones del contenido de las actividades, logrando así la complementariedad entre lo cualitativo y cuantitativo.

El método de investigación empleado en el presente estudio es el análisis de contenido, mismo que es definido como una metodología basada en la interpretación de fuentes documentales ya existentes, mediante análisis tanto cuantitativos como cualitativos (Guix, 2008). Es un método que se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad (López, 2002) para poder analizar aquellos fenómenos que no pueden ser observados directamente (Krippendorff, 1990). De ahí que, el análisis de contenido es el método más adecuado para el análisis documental que se realiza en la presente investigación con los libros de texto.

3.2 Población y muestra de estudio

Asumiendo como población a todas aquellas unidades documentales escritas susceptibles de ser analizadas mediante el método de análisis de contenido (Fernández, 2002), la población del presente estudio son los libros de texto de Historia que emplea el estudiantado en el nivel de Bachillerato. Los libros seleccionados fueron aquellos que se emitieron por el Ministerio de Educación en el año 2020 y se publicaron de forma digital y gratuita en la página web “Recursos educativos 2”.



En relación con la muestra, es preciso señalar que dentro del nivel de Bachillerato existen tres libros de Historia, uno para cada curso. Para seleccionar uno de ellos se realizó un muestreo no probabilístico en el cual la elección no depende de un proceso mecánico, sino de la toma de decisiones del investigador (Albert, 2007). En este caso, la investigadora seleccionó el libro de texto de Historia del primer año de Bachillerato por su experiencia y familiaridad con el mismo.

3.3 Unidades de análisis y contexto

En correspondencia con el método de análisis de contenido, a más de determinar la población y muestra, se determinó las unidades de análisis y contexto del presente estudio. Las unidades de análisis, entendidas como aquellos elementos específicos a analizar (Aigeneren, 1999), son las actividades propuestas en los libros de texto, mismas que se hallan dentro de los recuadros titulados como “actividades” tal como se visualiza en la Figura 1. Mientras que, las unidades de contexto, que se emplearon con el propósito de caracterizar y comprender totalmente el significado del contenido (Guix, 2008), serán: el número de página, el nombre de la unidad y el nombre del contenido temático (Tabla 1).



Unidades de análisis del libro de texto

10. ¿Contra quién se enfrentaron los atenienses en las llamadas guerras médicas?	12. ¿Por qué decimos que el siglo V a. C. fue una época de esplendor para Atenas?
11. ¿Qué fue la Liga de Delos? ¿Cuál fue la causa de su aparición?	13. ¿Por qué decidió Esparta enfrentarse a Atenas?
	14. ¿Cuáles fueron las consecuencias de las guerras del Peloponeso?

Actividades

Nota: Las unidades de análisis del presente estudio son todas las actividades que se encuentran en un formato similar al que se observa en la Figura 1. Tomado de Mineduc (2020a, p. 131).

Tabla 1

Unidades de análisis y contexto para el análisis de contenido

Unidad de análisis		Unidades de contexto	
Actividad	Nº Página	Nombre de la Unidad	Nombre del Contenido Temático
¿Cuáles fueron las consecuencias de las guerras del Peloponeso?	131	Grecia, la cuna de Occidente	Dos tipos de polis: Atenas y Esparta

Nota: En la tabla se detalla un ejemplo de cómo se establecieron las unidades de análisis y contexto para el análisis de contenido. Cabe señalar que esta información fue recolectada en una matriz en Excel. Elaboración propia.

3.4 Fases de la investigación

En concordancia con el método de análisis de contenido, en la presente investigación se desarrollaron las siguientes fases, siguiendo ciertas directrices planteadas en Tinto (2013):

- Definición conceptual y operacionalización de las categorías



- Sistema de codificación para evaluar las unidades de análisis
- Codificación de la información
- Análisis de datos
- Presentación de resultados

3.5 Definición y operacionalización de las categorías de estudio

Para el análisis de las actividades de libro de texto se definieron tres categorías con sus respectivas subcategorías, mismas que surgieron del constructo: *Desarrollo del pensamiento histórico en las actividades de los libros de texto de Historia*, mismo que es definido como un proceso mediante el cual el estudiantado desarrolla conceptos históricos de primer y segundo orden (Domínguez, 2015) para la adquisición de habilidades cognitivas complejas (Martínez et al., 2022) empleando actividades relacionadas con la investigación, indagación y creación (Gómez et al., 2014).

3.5.1 Categoría 1: Tipo de Concepto Histórico

Los conceptos históricos son fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico y se dividen en dos categorías: primer y segundo orden. Los conceptos de primer orden hacen alusión al conocimiento de fechas, conceptos o eventos específicos (Gómez y Miralles, 2015), mientras que, los conceptos de segundo orden están vinculados con las habilidades del historiador (Alarcón, 2023) incluyen: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas y Morton, 2013). Siendo estos últimos



tipos de conceptos, de segundo orden, los primordiales para el desarrollo del pensamiento histórico. En la Tabla 2 se detallan las subcategorías de esta categoría con sus respectivos ejemplos.

Tabla 2

Tipo de concepto histórico

	Subcategoría	Ejemplo
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?
Segundo Orden	<i>Relevancia histórica</i> Establece la importancia de determinados hechos o personajes.	Explica la importancia que tuvo Moisés para Israel.
	<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.
	<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 otra 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.

Nota: Basado en Seixas y Morton (2013) y Gómez y Miralles (2015)



La exigencia cognitiva hace referencia a los diferentes niveles de procesamiento mental que se requieren para llevar a cabo una actividad. De acuerdo a Marzano y Kendall (2007) dentro del sistema cognitivo se pueden diferenciar cuatro niveles: 1) recuperación, 2) comprensión, 3) análisis y 4) aplicación, que varían en función del nivel de conciencia que se exige en cada nivel. Para el desarrollo del pensamiento histórico es indispensable que exista un avance progresivo desde niveles bajos hacia niveles más altos de exigencia cognitiva (Martínez et al., 2022). En la Tabla 3 se detallan las subcategorías asociadas a esta categoría.

Tabla 3

Exigencia cognitiva

Subcategoría	Ejemplo
<p><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?</p>	<p>¿Qué cambios físicos adquirieron los homínidos?</p>
<p><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 con organizadores gráficos, tablas, imágenes o mapas.</p>	<p>Elabora un cuadro comparativo entre el período paleolítico y neolítico</p>
<p><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 poseía. Se suele emplear verbos como: diferencia,</p>	<p>Diferencia entre el significado original, el romántico y el actual del término cultura.</p>



UNAE

identifica problemas, identifica inconvenientes, juzga, valora; concluye, infiere, deduce, defiende, predice.

Aplicación

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

Investiga y realiza un micro ensayo sobre el origen de Israel.

Nota: Elaboración propia. Basado en Marzano y Kendall (2007) y Marzano y Kendall

(2008)

3.5.3 Categoría 3: Tipo de actividad

Las actividades son acciones realizadas por el estudiantado que pueden ayudar en mayor o menor medida a la consolidación del aprendizaje (Penzo, 2010). Se pueden clasificar en: actividades de pregunta corta, con imágenes y figuras, con mapas, de esquemas, de prueba objetiva, de comentario de texto, creación o búsqueda de información (Gómez et al., 2019). Siendo las actividades más complejas, de investigación y creativas las que guardan mayor relación con el pensamiento histórico. En la Tabla 4 se detallan las subcategorías de esta categoría.

Tabla 4

Tipo de actividad

Subcategoría	Ejemplo
<i>Pregunta</i> Se solicita al estudiantado que responda preguntas cortas con base en el libro de texto.	<i>corta</i> ¿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</i>	<i>de</i> <i>texto</i> ¿Qué mensaje nos quiere transmitir el



UNAE

Se solicita al estudiantado que analice textos propuestos en el libro. Incluye identificación de ideas principales, opiniones, síntesis e interpretaciones.

Con imágenes y figuras
La actividad implica el uso de imágenes y/o figuras que se encuentran en el libro de texto.

Con mapas
La actividad implica el uso de mapas proporcionados en el libro de texto.

Organizadores gráficos
El estudiantado debe elaborar esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales o cuadros comparativos.

Creación
El estudiantado debe producir algo nuevo dando lugar al desarrollo de la creatividad e innovación. Incluye creación de poemas, diarios, canciones.

Búsqueda de información
Implica que el estudiantado recopile información en diferentes medios (más allá del libro de texto).

Colaborativas
No implica sólo ejercicios intelectuales, sino el trabajo en equipo. Incluye debates, mesas redondas, juego de roles.

texto de Gombrich?

Observa el dibujo de la civilización mesopotámica y contesta ¿Qué ventajas se puede obtener al ubicarse cerca de un río?

Observa el mapa y responde: ¿Qué territorios fueron conquistados por Alejandro Magno?

Elabora un cuadro comparativo de las corrientes historiográficas

Imagina que eres un ciudadano de Antigua Atenas. Redacta una carta a un familiar contándole los aspectos más interesantes de la polis.

Investiga sobre los hechos sucedidos tras la caída del muro de Berlín ¿Existieron más intervenciones militares por parte de EE. UU?

Realicen un debate con base en la siguiente interrogante ¿Qué es la cultura? ¿Quién puede ser considerada una persona culta?

Nota: Elaboración propia. Basado en Gómez et al. (2019)

En este apartado es preciso señalar que, para la creación y definición de categorías y subcategorías se tomaron en cuenta las recomendaciones de Berelson (como se citó en López, 2002), en cuanto que, las categorías deben ser homogéneas, exhaustivas, exclusivas, adecuadas y pertinentes.

3.6 Diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de información

Para recolectar y analizar las unidades de análisis (actividades) propuestas en el libro de texto de Historia de primer año de Bachillerato, se elaboraron 2 instrumentos en Excel: un libro de códigos (Anexo 2) y una ficha de análisis (Anexo 3).



En el libro de códigos se detallan las definiciones explícitas de cada categoría y subcategoría con sus respectivos ejemplos, para la codificación de actividades. Mientras que, en la ficha de análisis se recopilaron y registraron todas las unidades de análisis (121 actividades del libro de texto) junto con sus unidades de contexto (número de unidad, nombre de la unidad, contenido temático y página) adicionando tres columnas para el registro del tipo de concepto histórico, exigencia cognitiva y tipo de actividad por cada unidad de análisis. A continuación, en la Tabla 5 y 6 se detalla la estructura de los dos instrumentos:

Tabla 5

Estructura del libro de códigos

Construc	del	Categoría	de	Subcategoría	Ejemplo
Desarrollo del Pensamiento Histórico mediante las actividades de los libros de texto	las	Tipo de concepto histórico	de	Conocimientos Cronológicos	
				Conocimientos Factuales	
				Relevancia histórica	
				Fuentes históricas	
				Cambio y Continuidad	
				Causas y Consecuencias	
				Perspectiva histórica	
				Dimensión ética	
		Exigencia Cognitiva		Recuperación	
				Comprensión	
				Análisis	
				Aplicación	
		Tipo de actividad	de	Pregunta corta	
				Prueba objetiva	
				Comentario de texto	
				Con imágenes y figuras	
				Con mapas	
				Organizadores gráficos	
				Creación	
				Búsqueda de información	
				Colaborativa	



Nota: En Anexo 2 se puede visualizar el libro de códigos completo con la descripción de cada categoría y subcategoría para el proceso de codificación.

Tabla 6

Ficha de análisis

Unidad de análisis	Unidades de Contexto				Categorías			
	Actividades	N° Unidad	Nombre de Unidad	Contenido temático	Página	Tipo de concepto histórico	Exigencia cognitiva	Tipo de actividad
Actividad 1								
Actividad 2								
Actividad...								

Nota: En Anexo 3 se puede visualizar a mayor detalle la ficha de análisis con sus componentes.

3.6.1 Fiabilidad del proceso de codificación

De acuerdo a Mayorga et al. (2020) con el objetivo de disminuir posibles sesgos y errores en la obtención de datos, es preciso desarrollar una prueba piloto que otorgue validez y confiabilidad a los instrumentos. Por lo que, una vez elaborado el libro de códigos y la ficha de análisis, se desarrolló una prueba piloto con las 32 primeras actividades del libro de texto de Historia de primero de Bachillerato. Lo cual, permitió identificar las debilidades existentes en el libro de códigos inicial y con ello ajustar algunas descripciones de las subcategorías establecidas para un proceso de codificación más preciso y confiable.

Tras ello, siguiendo las recomendaciones de Krippendorff (1990), se procedió a identificar la fiabilidad del proceso de codificación mediante el criterio de reproducibilidad, el cual implica determinar el grado en que diferentes investigadores



obtienen los mismos resultados al emplear instrumentos similares. Para ello, se seleccionaron a dos especialistas del área que codificaran las cinco primeras actividades del libro de texto, con base en el libro de códigos.

De ahí que, una vez codificadas las actividades por los dos especialistas, con los datos obtenidos se calculó el coeficiente de Kappa en SPSS con el objetivo de determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores. En la categoría “Tipo de concepto histórico” se obtuvo un valor de (0,21) que equivale a un acuerdo bajo. En la categoría “Exigencia cognitiva” se obtuvo el valor de (1,00) que equivale a un acuerdo muy bueno. Y en la categoría “Tipo de actividad” se obtuvo un valor de (0,71) que equivale a un acuerdo bueno. Por lo que, con base en los resultados obtenidos se consideró pertinente ajustar los descriptores de las subcategorías pertenecientes a “Tipo de concepto histórico” con miras a dar mayor fiabilidad al proceso de codificación.

Una vez realizadas las pruebas de fiabilidad, se procedió a codificar todas las unidades de análisis, es decir, las 121 actividades del libro de texto de Historia del primer año de Bachillerato, empleando el libro de códigos y ficha de análisis final.

3.7 Análisis de Datos

Tras la codificación de las 121 actividades del libro de texto, se procedió a realizar el análisis de los datos obtenidos empleando los programas SPSS Y MaxQda dando así lugar al enfoque mixto en el que se complementan el análisis cuantitativo y cualitativo.



En SPSS se realizó un análisis estadístico descriptivo por cada categoría mediante distribución de frecuencias y porcentajes. Luego, en el mismo programa se hizo un análisis de relación entre categorías mediante la generación de tablas de contingencia y la Prueba de Chi-cuadrado. Tras ello, finalmente en MaxQda se importó el contenido de todas las actividades para identificar patrones y tendencias mediante la creación de una nube de palabras.

3.7.1 Análisis descriptivo

Respecto a la categoría de tipo de concepto histórico, en la distribución de frecuencias y porcentajes que se detalla en la Tabla 7, se halló mayor predominancia de conocimientos factuales (58,7%), mismos que, junto con los conocimientos cronológicos (2,5%) forman parte de los conceptos de primer orden. Por lo que, es necesario dar lugar a una mayor cantidad de actividades con conceptos de segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico.

Los conceptos de segundo orden, tales como: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética, acumulan juntos un porcentaje de (38,9%). De ellos, causas y consecuencia tienen el mayor porcentaje (11,6%) mientras que, dimensión ética, cambio y continuidad y fuentes históricas tienen porcentajes inferiores a 6%. Lo cual, denota 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.



Distribución de frecuencias y porcentajes del tipo de concepto histórico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Conocimientos factuales	71	58,7	58,7
	Conocimientos cronológicos	3	2,5	2,5
	Relevancia histórica	10	8,3	8,3
	Fuentes históricas	6	5,0	5,0
	Cambio y continuidad	5	4,1	4,1
	Causas y consecuencias	14	11,6	11,6
	Perspectiva histórica	7	5,8	5,8
	Dimensión ética	5	4,1	4,1
	Total	121	100,0	100,0

En relación a la categoría de exigencia cognitiva, se evidencia una escasa presencia de actividades de aplicación (1,7%). De las 121 actividades analizadas solo se hallaron dos actividades que se enmarcan dentro del nivel de aplicación. La exigencia cognitiva que más predomina es la comprensión (45,5 %), seguida de recuperación (27,3%) y análisis (25,6%). Predominan actividades en las que se exige al estudiantado que integre los conocimientos adquiridos, así como, actividades en las que recupere la información tal como se halla en el libro de texto. Las actividades en las que el estudiantado debe tomar decisiones, resolver problemas, experimentar o investigar son muy escasas. En la Tabla 8 se visualizan las distribuciones de frecuencias y porcentajes de esta categoría.



Distribución de frecuencias y porcentajes de la exigencia cognitiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Recuperación	33	27,3	27,3
	Comprensión	55	45,5	45,5
	Análisis	31	25,6	25,6
	Aplicación	2	1,7	1,7
	Total	121	100,0	100,0

Respecto a la categoría de tipo de actividad, se identifica la predominancia de actividades de pregunta corta (62%). Ejemplo de estas son: ¿Qué cambios físicos y habilidades adquirieron los homínidos?, ¿Dónde se empleó por primera vez el término cultura?, ¿Qué significaba civilización en la Antigüedad?; preguntas cuyas respuestas se hallan en el mismo texto a pocos centímetros.

Las actividades con organizadores gráficos (13,2%), con imágenes y figuras (7,4%), comentario de texto (5,8%) colaborativas (3,3%), con mapas (3,3%) y de prueba objetiva (2,5%) se hallan en porcentajes menores. 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.

Cabe señalar que, solo se halló una actividad de creación y dos actividades de búsqueda de información, evidenciando una demanda de actividades creativas y de investigación que den lugar al desarrollo del pensamiento histórico. En la Tabla 9 se visualizan las distribuciones de frecuencias y porcentajes de esta categoría.

*Distribución de frecuencias y porcentajes del tipo de actividad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Pregunta corta	75	62,0	62,0
	Prueba Objetiva	3	2,5	2,5
	Comentario de texto	7	5,8	5,8
	Con imágenes y figuras	9	7,4	7,4
	Con mapas	4	3,3	3,3
	Organizadores gráficos	16	13,2	13,2
	Creación	1	,8	,8
	Búsqueda de información	2	1,7	1,7
	Colaborativas	4	3,3	3,3
	Total	121	100,0	100,0

3.7.2 Análisis de relaciones

Para analizar la relación existente entre categorías se procedió a generar tablas de contingencia y realizar la Prueba de Chi-cuadrado.

En relación a las categorías: tipo concepto histórico y exigencia cognitiva, se evidenció una asociación significativa entre ellas. En la Prueba de Chi-cuadrado (Tabla 10) el p-valor es menor que 0.001, lo cual revela una asociación altamente significativa. Así también, en la tabla de contingencia (Tabla 11) se identificó que los conocimientos factuales y cronológicos (conceptos de primer orden) tienen mayor relación con los primeros niveles de exigencia cognitiva (recuperación y comprensión); mientras que, los conceptos de segundo orden (relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y continuidad, perspectiva histórica y dimensión ética) tienen mayor relación con los niveles de comprensión y análisis.



Prueba Chi Cuadrado entre tipo de concepto histórico y exigencia cognitiva

	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		

a. 28 casillas (87,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Tabla 11

Tabla de contingencia entre concepto histórico y exigencia cognitiva

Tipo de concepto histórico	deConocimientos factuales	Exigencia cognitiva				Total
		Recuperación	Comprensión	Análisis	Aplicación	
deConocimientos factuales	30	28	1	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	3	2	121	

En cuanto a las categorías: tipo de concepto histórico y tipo de actividad, se halló que entre ambas categorías también hay una asociación significativa. En la prueba de Chi-Cuadrado (Tabla 12) el p-valor es menor a 0,001 lo cual indica que una asociación estadísticamente significativa. Asimismo, en tabla de contingencia (Tabla



13) se visualiza que la mayoría de actividades de pregunta corta se relacionan con los conocimientos factuales (conocimiento de primer orden). Mientras que, el resto de tipo de actividades se distribuyen entre diferentes conceptos históricos en menor porcentaje. Las actividades de comentario de texto y de imágenes y figuras se relacionan con fuentes históricas. Y la única actividad de creación se relaciona con la perspectiva histórica, por lo que para lograr el desarrollo del pensamiento histórico es necesario una diversificación de actividades que trascienda el uso de la pregunta corta.

Tabla 12

Prueba Chi Cuadrado entre tipo de concepto histórico y tipo de actividad

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98,199 ^a	56	<,001
Razón de verosimilitud	66,166	56	,166
N de casos válidos	121		

a. 67 casillas (93,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

Tabla 13

Tabla de contingencia entre concepto histórico y exigencia cognitiva

Tipo de concepto histórico		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

3.7.3 Nube de palabras

Mediante la generación de una nube de palabras en MaxQda (Figura 2) se evidencia que una de las palabras más empleadas es “Qué”. La cual, guarda relación con los conceptos de primer orden, el nivel cognitivo de recuperación y el tipo de pregunta corta. Corroborando así lo hallado en el análisis cuantitativo de las categorías, en cuanto que, la mayoría de actividades de los libros de texto se remiten a conocimientos factuales con preguntas cortas.

Después de la palabra “qué” también se hallan otras palabras, tales como: “responde”, “comparativo”, “elabora”, “relación”, “crees”, “observa”, “explica”, que evidencia que, si bien predominan conocimientos factuales, si hay la existencia de actividades que invitan al estudiantado a tomar un rol activo en el aprendizaje mediante la observación, reflexión, comparación, explicación. Sí hay actividades que promueven el desarrollo del pensamiento histórico, aunque en menor medida.

Para culminar, es preciso señalar que en relación a los temas que predominan en las actividades, las palabras: “cultura”, “romano”, “griego”, “imperio”, “Esparta”, “Atenas”, “civilizaciones”, “mujer”, “neolítico”, “homínidos”, evidencian el énfasis que se está dando a las actividades en temas relacionados con civilizaciones antiguas,



Los seis conceptos de segundo orden: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética, propuestos por Seixas y Morton (2013), tienen menor presencia en comparación con los conceptos de primer orden. La presencia de cada concepto histórico es baja, especialmente los conceptos relacionados con cambio y continuidad, perspectiva histórica, dimensión ética y fuentes históricas. Estos resultados plantean la necesidad de replantear la enseñanza de la historia mediante el trabajo con fuentes primarias y otras destrezas de pensamiento histórico que promuevan el desarrollo de competencias históricas y la resolución de actividades con un mayor nivel de complejidad, tal como lo enfatizan Martínez y Gómez (2018).

En cuanto a la exigencia cognitiva que se demanda en las actividades propuestas, se evidencia una mayor presencia de actividades enfocadas en la comprensión seguidas del nivel de recuperación y análisis, dejando a un lado a la aplicación. Por lo que, si bien no hay predominancia de actividades que se remitan a cortar y pegar información anteriormente ofrecida para recordarla o reproducirla (Gómez, 2014) que se relaciona con el nivel de recuperación, aún hay que ir trabajando en actividades que permitan ir avanzando progresivamente desde el nivel de recuperación al de aplicación. Ya que tal como lo enfatiza Martínez y Gómez (2018) para aprender a pensar históricamente es necesario integrar habilidades cognitivas complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

En tipo de actividad, la mayoría de actividades son de pregunta corta, similar a los resultados obtenidos en el estudio Gómez y Molina (2017) con los manuales



españoles. Ante lo cual, de acuerdo a los mismos autores, es necesario dar lugar a otro tipo de actividades, más complejas y creativas que orienten al estudiantado a formar su propio pensamiento histórico. De ahí que, es justamente las actividades que aparecieron en menor porcentaje (creación y búsqueda de información) las actividades que podrían contribuir al desarrollo del pensamiento histórico.

En cuanto a la relación entre categorías, se evidencia una asociación significativa entre tipo de concepto y exigencia cognitiva, dando a conocer que los niveles de exigencia más altos tienen mayor relación con los conceptos de segundo orden. Específicamente las actividades de dimensión ética se hallan dentro de niveles de exigencia cognitiva alta, tal como es el análisis. Lo cual, corrobora los hallazgos de Simón (2023) en cuanto que, las actividades de perspectiva histórica y dimensión ética son las que requieren un mayor grado de complejidad. Así pues, se evidencia que al plantear actividades con conceptos de segundo también se contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Finalmente, también se evidencia una asociación significativa entre el tipo de concepto histórico y tipo de actividad. La mayoría de actividades de pregunta corta se relacionan con conocimientos factuales (conceptos de primer orden). Mientras que, el resto de tipo de actividades tales como: comentario de texto, con imágenes y figuras, organizadores gráficos, de creación y colaborativas se relacionan con diferentes tipos de conceptos de segundo orden. De ahí que, se corrobora lo expuesto por Gómez y Miralles (2015) en cuanto que, las preguntas de respuesta corta no únicamente



promueven una concepción histórica acrítica sino también una escasez de actividades relacionadas con el desarrollo de las categorías del pensamiento histórico.

IV. Propuesta

4.1 Guía didáctica de actividades para el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato durante la unidad 3 del libro de texto de Historia

La enseñanza de la Historia demanda esfuerzos que implican ir más allá de procesos de memorización, exige la adopción de una actitud reflexiva sobre el pasado (Gómez et al., 2014) donde el estudiantado no se remita únicamente a repetir la información tal y como se le presenta en los libros de texto, sino que sea capaz de cuestionar, analizar, interpretar y evaluar el contenido propuesto con miras a construir su propio conocimiento histórico.

De ahí que, es necesario que el estudiantado asuma un rol protagónico en la enseñanza y aprendizaje de la Historia para el desarrollo del pensamiento histórico. Mismo que, de acuerdo a Ibagón y Minte (2022) representa una oportunidad para transitar de modelos centrados en la transmisión de contenidos a modelos pedagógicos enfocados en la reflexión, crítica y construcción.

Así pues, asumiendo el carácter imperante de desarrollar el pensamiento histórico en el estudiantado, se diseña una guía didáctica de actividades que permita complementar las actividades ya propuestas en los libros de texto para el desarrollo del pensamiento histórico cuando se aborden los contenidos temáticos de “Mesopotamia” y



“China” en la Unidad 3 “Civilizaciones Antiguas” del libro de texto de Historia del primer año de Bachillerato emitido por el Mineduc.

Es preciso señalar que, la propuesta de la guía didáctica de actividades surge en respuesta al análisis de las actividades del libro de texto de Historia del primer año de bachillerato, que reveló un predominio de actividades que se remiten a conceptos factuales y actividades de pregunta corta. Razón por la cual, era necesario plantear actividades que complementen a las actividades ya planteadas, encaminándolas hacia el desarrollo del pensamiento histórico.

La guía didáctica como recurso didáctico permitirá planificar, organizar, dirigir y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pino y Urías, 2020) mediante las diferentes actividades que se proponen. La estructura de la guía didáctica, sigue algunos de los elementos propuestos por Fernández (2019) tales como: título, introducción, descripción del contenido, objetivos, contenidos a ejecutar, evaluación, bibliografía y anexos, De los cuales, dado el contexto de la presente investigación, se asume únicamente los componentes de introducción, objetivos y descripción; adicionando un apartado específico para la fundamentación y actividades, tal como se detalla a continuación.

1. Introducción.

La presente guía didáctica de actividades está diseñada para ser implementada por los y las docentes de Historia durante el desarrollo de la unidad 3 “Civilizaciones Antiguas fluviales: Mesopotamia y China” del libro de texto de Historia del primer año



de Bachillerato, para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado.

Las actividades que se presentan han sido cuidadosamente planificadas para que él o la docente pueda emplearlas con sus estudiantes, complementando así con las actividades ya propuestas en el libro de texto de Historia. Cabe señalar que, las actividades están alineadas a los conceptos de primer y segundo orden del pensamiento histórico, con exigencias cognitivas que varían en su nivel de complejidad, ofreciendo así una diversidad de actividades para promover el desarrollo del pensamiento histórico.

2. Fundamentación

De acuerdo a Domínguez (2015), para la formación del pensamiento histórico es preciso trabajar con conceptos de primer y segundo orden. Los conceptos de primer orden hacen alusión al conocimiento de fechas, conceptos o eventos específicos (Gómez y Miralles, 2015), mientras que los conceptos de segundo orden están vinculados con las habilidades propias del historiador, tales como: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas y Morton, 2013).

Seixas y Morton (2013), destacados investigadores del pensamiento histórico, definen al mismo como “un proceso creativo que llevan a cabo los historiadores para interpretar las pruebas del pasado y generar relatos históricos” (p. 2). De ahí que, para lograr este tipo de pensamiento, los autores mencionados, proponen dar lugar a los



seis grandes conceptos del pensamiento histórico que son: relevancia histórica, fuentes históricas, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión ética.

Adicional a ello, de acuerdo a Gómez (2014), para desarrollar el pensamiento histórico no basta con incluir conceptos de segundo orden, es necesario también proponer actividades que involucren habilidades cognitivas complejas que trasciendan los procesos de repetición. Las habilidades cognitivas entendidas como aquellos procesos mentales necesarios para llevar a cabo una tarea (Reed, 2007), pueden variar en cuanto a su complejidad. Por lo que, para fomentar el pensamiento histórico, es preciso trabajar con aquellas exigencias cognitivas que se asocian a niveles superiores del sistema cognitivo tales como la comprensión, análisis y aplicación, que se proponen en la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).

Finalmente, es preciso señalar que de acuerdo a VanSledright (2011), es necesario que el aprendizaje de la Historia se enfoque en aquellas actividades relacionadas con la investigación, indagación y resolución de problemas, para contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas complejas y por ende a la formación del pensamiento histórico. Razón por la cual, es imperante plantear una diversidad de actividades relacionadas con búsqueda de información, creación, con imágenes, colaborativas, reflexivas que permitan otorgar al estudiantado un rol activo.

En virtud de lo expuesto por los diferentes autores, para el desarrollo del pensamiento histórico es preciso diseñar actividades enfocadas en los seis conceptos



de segundo orden planteados por Seixas y Morton (2013): relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética; dando lugar a niveles de exigencia cognitiva compleja, que trasciendan la recuperación de información hacia niveles de comprensión, análisis y aplicación según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Siempre teniendo en cuenta que es necesario proponer una variedad de actividades relacionadas con la indagación, reflexión y creación.

3. Objetivo

Contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato mediante el planteamiento de actividades de diferentes tipos que aborden conceptos históricos de segundo orden y promuevan exigencias cognitivas altas para los contenidos temáticos “Mesopotamia” y “China”, que se encuentran en la unidad 3 del libro de texto de Historia.

4. Descripción de Actividades

A continuación, se detallan las actividades que se proponen para cada contenido temático. Por cada actividad se especifica el concepto histórico, exigencia cognitiva y tipo de actividad con el que guarda relación la actividad propuesta.

Contenido temático 1: Mesopotamia

Actividad 1. Clasificación de Diamantes

- Concepto histórico: Relevancia histórica



- Exigencia cognitiva: Análisis

- Tipo de actividad: Organizadores gráficos

Indicaciones:

De manera individual, clasifica los aportes de Mesopotamia según su importancia, de acuerdo con tu criterio personal. Utiliza el siguiente esquema de clasificación:

- Fila Superior: El aporte más significativo.

- Segunda Fila: Los dos siguientes aportes más importantes.

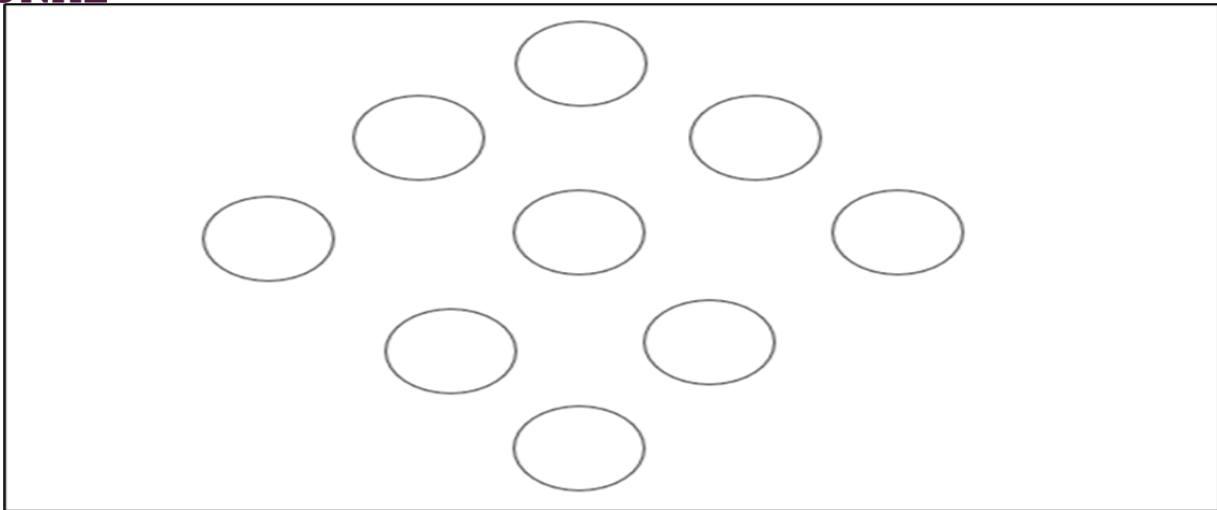
- Fila Central: Los tres aportes de importancia media.

- Cuarta Fila: Los dos aportes menos importantes, pero aún relevantes.

- Fila Inferior: El aporte menos significativo

Una vez que hayas completado tu clasificación individual, forma un equipo de tres integrantes y cada miembro explique las razones detrás de su clasificación.

Finalmente, tras la discusión grupal lleguen a un consenso y elaboren un nuevo esquema para que lo presenten a toda la clase, argumentando las razones de su clasificación.



Actividad 2. Descifrando imágenes

- Concepto histórico: Fuentes históricas y conocimientos factuales
- Exigencia cognitiva: Comprensión
- Tipo de actividad: Con imágenes y figuras; y búsqueda de información

Indicaciones:

Observa detenidamente la fotografía del estandarte de Ur que se encuentra a continuación y luego responde las preguntas planteadas.



Fuente: https://lugares.inah.gob.mx/es/museos-inah/museo/museo-piezas/9130-9130-10-629806-estandarte-de-ur.html?lugar_id=440&item_lugar=473&seccion=lugar

a) ¿Qué elementos visuales puedes identificar?
b) ¿Cómo se plasma el poder y la autoridad en esta imagen?
c) ¿Esta imagen confirma lo que ya sabías sobre la región mesopotámica? Explica tu respuesta
d) Reflexiona: ¿Qué nueva información te proporciona esta imagen del Estandarte de Ur sobre la región mesopotámica?

Actividad 3. Reflexionemos

- Concepto histórico: Cambio y continuidad
- Exigencia cognitiva: Análisis
- Tipo de actividad: Organizador gráfico

Indicaciones:



Completa el diagrama de T que se adjunta a continuación. En la parte izquierda, enumera todos los aportes que se dieron en la región mesopotámica. En la parte derecha, escribe aquellos aportes de la región mesopotámica que se emplean con frecuencia en la actualidad. Luego, responde las preguntas planteadas.

Aportes de la Región Mesopotámica	Aportes de la Región Mesopotámica que se mantienen en la actualidad
Reflexionemos...	
¿Por qué ciertos elementos se han mantenido en el tiempo y otros no?	
¿A qué conclusiones puedes llegar a partir de los elementos que detallaste en el diagrama de T?	

Actividad 4. Espina de pescado

- Concepto histórico: Causas y consecuencias
- Exigencia cognitiva: Comprensión
- Tipo de actividad: Organizadores gráficos

Indicaciones:

Elabora una espina de pescado sobre las principales causas y consecuencias del declive de la Región Mesopotámica.



Actividad 5. Role-playing

- Concepto histórico: Perspectiva histórica
- Exigencia cognitiva: Análisis
- Tipo de actividad: Colaborativa y búsqueda de información

Indicaciones

En equipos, investiguen las clases sociales de la antigua Mesopotamia (rey, nobles, sacerdotes, artesanos, mercaderes, campesinos y esclavos). Asignen una clase social a cada miembro del grupo y creen un breve guión que muestre un día en la vida de sus personajes en uno de los siguientes escenarios: un mercado, un templo o una celebración.

Ensayen la escena y utilicen vestuario o accesorios sencillos con material reciclado si lo desean. Finalmente, presenten su juego de roles a la clase y dialoguen sobre cómo se sintieron representando a cada clase social.

Actividad 6. Valoraciones éticas



- Concepto histórico: Dimensión ética
- Exigencia cognitiva: Análisis
- Tipo de actividad: Pregunta corta

Indicaciones

Analiza ¿Qué lecciones éticas podemos aprender de la gestión de recursos naturales y el medio ambiente en Mesopotamia?

Contenido temático 2: China y sus grandes aportes

Actividad 1. Mural

- Concepto histórico: Relevancia histórica
- Exigencia cognitiva: Análisis
- Tipo de actividad: Creatividad

Indicaciones:

Imagina que eres un famoso pintor, encargado de diseñar un mural en una ciudad china. El tema del mural es “Grandes aportes de la Antigua Civilización China”, A partir



de ello, ¿Qué elementos incluirías en tu mural? y ¿Por qué? Dibuja tu mural y explica por qué seleccionaste cada elemento.

Actividad 2. A indagar

- Concepto histórico: Fuentes históricas
- Exigencia cognitiva: Aplicación
- Tipo de actividad: Búsqueda de información, con imágenes.

Indicaciones:

Observa detenidamente la imagen que se encuentra a continuación sobre el ejército de Terracota, y luego responde las preguntas planteadas.



Fuente: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/ejercito-terracota-primer-emperador-china_20909

- | |
|--|
| a) ¿Qué tipo de evidencia es? ¿Cuándo y dónde fue encontrado el ejército de Terracota? |
| b) ¿Qué otros eventos sucedieron mientras se creaba el ejército de Terracota? |
| c) ¿Qué aspectos del ejército de Terracota siguen sin explicación hasta hoy? |
| d) ¿Qué has aprendido de nuevo sobre la antigua civilización china al analizar esta fotografía del ejército de terracota?" |
| e) ¿Crees que esta evidencia contradice, confirma o amplía lo que ya sabías sobre la antigua civilización China? |

Actividad 3. Línea de tiempo

- Concepto histórico: Cambio y continuidad



- Exigencia cognitiva: Comprensión

- Tipo de actividad: Organizador gráfico

Indicaciones:

Lee las características de las diferentes dinastías de la China que se encuentran en el libro de texto. Luego, elabora una línea de tiempo en la cual se detallen los principales hechos y cambios que se dieron en cada dinastía. Emplea palabras clave, años, símbolos y colores distintivos para cada dinastía.

Cuando termines la actividad, explica tu línea de tiempo dando a conocer el significado de los símbolos y colores empleados.

Actividad 4. Formando oraciones

- Concepto histórico: Causas y consecuencias

- Exigencia cognitiva: Comprensión

- Tipo de actividad: Pregunta corta

Indicaciones:

Elabora 3 causas y 3 consecuencias del desarrollo económico, tecnológico, y científico de la Antigua civilización China empleando los verbos que se encuentran en el recuadro.

impulsó
 desató
 facilitó
 provocó repercusiones
 transformó
 permitió
 contribuyó a
 fue una causa de
 incidió en
 motivó
 generó

Causas	Consecuencias

Actividad 5. Poema Biográfico

- Concepto histórico: Perspectiva histórica
- Exigencia cognitiva: Análisis
- Tipo de actividad: Búsqueda de información y creación

Indicaciones

Investiga sobre la vida de los campesinos en la Antigua China ¿Cuál era su papel en la sociedad? ¿Cuáles eran sus responsabilidades y creencias? ¿Cómo era su vida cotidiana? Luego, con base en la información que encuentres crea un poema biográfico de dos estrofas con cuatro versos cada una. Recuerda incluir en el poema los pensamientos, sentimientos, emociones, creencias y sueños de los campesinos en la Antigua China.



Actividad 6. Análisis de frases

- Concepto histórico: Dimensión ética y fuentes históricas
- Exigencia cognitiva: Análisis
- Tipo de actividad: Comentario de texto

Indicaciones

Lee detenidamente el texto de Tseng Tseu y a partir de ello responda las interrogantes propuestas.

El Gran Estudio

Las expresiones del texto «Para gobernar bien un reino, es necesario antes introducir el buen orden en la propia familia» pueden explicarse así: Es imposible que un hombre, que no puede instruir a su propia familia, pueda instruir a la gente. Por ello el hijo del príncipe, sin salir de su familia, se perfecciona en el arte de instruir y gobernar un reino. La piedad filial es el principio que le dirige en sus relaciones con aquellos que tienen más edad que él; la benevolencia más tierna es el principio que le dirige en sus relaciones con la multitud.

Tseng Tseu. El Gran Estudio. Capítulo IX.

¿Qué mensaje crees que pretendía transmitir Tseng Tseu en el fragmento de texto que leíste?

¿Qué hace a un gobernante bueno de acuerdo a Tseng Tseu? ¿Estás de acuerdo con ello?

¿Qué lección podemos aprender del fragmento?

4.2 Validación de la propuesta mediante juicios de expertos

La propuesta fue evaluada mediante juicios de expertos, con el fin de obtener opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por



otros como expertos cualificados en éste, y que brindan información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008). Los expertos seleccionados que contribuyeron en el proceso de validación fueron: el Dr. Ricardo Pino, Profesor principal titular de la Universidad Nacional de Educación; el Dr. Wilfredo García, Profesor principal titular de la Universidad Nacional de Educación; la MSc. Paola Miranda, Especialista de evaluación educativa de la Universidad de Cuenca, el Ing. Martin Coronel, Analista de desarrollo de contenidos de evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la MSc. Paola Pullatasig, Compositora de ítems del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

A cada experto se le entregó la propuesta de la Guía didáctica de actividades junto con una rúbrica de evaluación que permitiera a los expertos evaluar la guía a partir de varios criterios, tales como: claridad, factibilidad, pertinencia, impacto, viabilidad, contenidos históricos, exigencia cognitiva y diversidad de tipo de actividades. El objetivo de valorar estos criterios estaba encaminado a recabar información necesaria con el fin de mejorar la guía propuesta.

Una vez finalizada la evaluación de los expertos, se tomaron en cuenta todas las sugerencias y observaciones emitidas en la rúbrica de cada experto con el fin de ajustar y mejorar la guía didáctica de actividades propuesta y con ello lograr los objetivos planteados. A continuación, se presenta la rúbrica que se empleó para la evaluación:

Tabla 14

Rúbrica para validación de la propuesta



Rúbrica para Validación de la Propuesta

Nombre de la Propuesta:

Nombre del experto/a:

Institución en la que labora:

Cargo que desempeña:

Fecha de validación:

Objetivo: Recopilar observaciones, valoraciones y sugerencias de expertos, utilizando criterios establecidos en una rúbrica, para el mejoramiento de la propuesta de investigación.

Indicaciones:

A continuación, se presentan varios aspectos que permitirán valorar si la guía didáctica de actividades anexada, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico.

Por favor responda a cada ítem con una (X) en el casillero que usted considere y proporcione observaciones adicionales si lo considera necesario.

Aspectos a Evaluar		De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Observaciones
Claridad	Las actividades descritas en la guía son				



	claras y están debidamente organizadas.				
Factibilidad	Las actividades propuestas pueden aplicarse en diferentes contextos para el aprendizaje y enseñanza de Historia.				
Pertinencia	Las actividades son adecuadas para el estudiantado del nivel de				



	Bachillerato.				
Impacto	Las actividades favorecen el aprendizaje de la Historia de una manera diferente y motivadora.				
Viabilidad	Las actividades propuestas pueden ejecutarse sin problema alguno en el contexto escolar.				
Contenidos históricos	Las actividades				



	van más allá de procesos de memorización de datos, fechas y personajes históricos otorgando al estudiante un rol activo.				
Exigencia cognitiva	En las actividades se exige al estudiantado que comprenda, analice y aplique los conocimientos y no únicamente				



	que repita lo ya establecido en los libros de texto.				
Diversidad de tipo de actividades	Las actividades son diversas y fomentan el trabajo en equipo, reflexión, creatividad, trabajo con imágenes, comentario de texto, elaboración de organizadores gráficos.				



Observaciones Generales:					

V. Conclusiones

- La fundamentación teórica de las categorías asociadas al desarrollo del pensamiento histórico y las actividades de los libros de texto de Historia en el nivel de bachillerato, permitió identificar desde la postura de diferentes autores aquellos elementos clave para promover el pensamiento histórico en el estudiantado del nivel de Bachillerato. Entre ellos se destaca, el planteamiento de actividades basadas en conceptos históricos de segundo orden que requieran altas demandas cognitivas y que permitan dar lugar a una diversidad de actividades.

- De acuerdo al análisis teórico, para el desarrollo del pensamiento histórico es imprescindible el planteamiento de actividades en las que se dé lugar a los seis grandes conceptos del pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas y Morton, 2013). Así como también, es importante plantear actividades en las que haya una exigencia cognitiva alta, que supere los niveles cognitivos de recuperación. Por lo que, desde la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) hay que trabajar con los diferentes niveles de exigencia cognitiva. Adicional a ello, es necesario asegurar que las actividades sean de diferente tipo para que el estudiantado asuma un rol activo y protagónico.

- La clasificación de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato de acuerdo al tipo de concepto histórico, exigencia cognitiva y tipo de actividad, permitió identificar varios patrones. En cuanto al tipo de concepto



histórico, se identificó una predominancia de actividades relacionadas con conocimientos factuales los cuales se enmarcan dentro de los conceptos primer orden. Respecto a la exigencia cognitiva, predominan las actividades de comprensión seguidas del nivel de recuperación. Mientras que, en cuanto al tipo de actividad, las preguntas cortas son las más frecuentes. Por lo que, ante lo expuesto, para el desarrollo del pensamiento histórico, es preciso plantear actividades que guarden mayor relación con los conceptos de segundo orden, que demanden exigencias cognitivas más altas al estudiantado y que diversifiquen el tipo de actividad.

- Para promover el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado del primer año de Bachillerato, se diseñó y validó mediante juicio de expertos una guía didáctica de actividades que pueda ser implementada por los y las docentes de Historia durante el desarrollo de la unidad 3 “Civilizaciones Antiguas fluviales: Mesopotamia y China” del libro de texto de Historia. Las actividades fueron cuidadosamente planificadas y están alineadas a los conceptos de primer y segundo orden del pensamiento histórico, con exigencias cognitivas que varían en su nivel de complejidad, ofreciendo así una diversidad de actividades para promover el desarrollo del pensamiento histórico.

- Para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado desde la actividades que se plantean en los libros de texto, es necesario plantear actividades en las que se aborde de manera equilibrada los conceptos de primer y segundo orden, así como dar lugar a diferentes exigencias cognitivas que



Universidad Nacional de Educación

UNAE

trasciendan el nivel de recuperación hacia la comprensión, análisis y aplicación, proponiendo a la vez una diversidad de tipo de actividades que otorguen al estudiantado un rol activo y protagónico en el aprendizaje y enseñanza de Historia durante el nivel de Bachillerato.

VI. Recomendaciones

- En relación a la formación docente, es importante integrar dentro del campo de la didáctica de la Historia al desarrollo del pensamiento histórico, ya que es un elemento clave que permitirá abordar la disciplina histórica más allá de procesos de repetición y acumulación de información, contribuyendo así al logro de aprendizajes significativos en el estudiantado de Bachillerato.
- En cuanto a política pública y diseño curricular, es necesario señalar que el pensamiento histórico es una categoría que ha emergido con fuerza dentro del campo de la didáctica de la Historia en otros países, por lo que sería importante promover investigaciones y proyectos en torno a esta categoría de estudio dentro del contexto nacional, de manera que se analice la posibilidad de integrar esta categoría dentro de la asignatura de Historia desde el nivel macro curricular.
- A quienes estén interesados en desarrollar futuras investigaciones sobre el pensamiento histórico desde los libros de texto, se recomienda realizar análisis no solo de las actividades de los libros de texto de Historia, sino también de las actividades que se proponen en los exámenes o en la práctica diaria durante el aprendizaje y enseñanza de la Historia. De manera que, se tenga una visión más clara y precisa del objeto de estudio, así como de las dificultades para el desarrollo del pensamiento histórico.



- Alarcón, T. (2023). Desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de fuentes en educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 673-693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5348
- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. McGraw-Hill.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.
- Anderson, L., y Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition (ABRIDGED EDITION)*.
- Bel, J., y Colomer, J. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: Análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>
- Bharath, P., y Bertram, C. (2018). Analysing historical enquiry in school history textbooks. *Perspectives in Education*, 36(1). <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v36i1.10>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals*. (Universidad de Michigan).



Brito, J., y Gámez, V. (2019). La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370111>

Córdova, D. (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 195-222.

Creswell, J., y Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (1a. ed). Graó.

Escobar, J., y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Estepa, J., y Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 113-124.

Fernández, A. (2019). *Preparación pedagógica integral: Para profesores universitarios*. Universitaria.



Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Universidad de Costa Rica*, 2(96).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

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.

Pedagogika, 139(3), 157-174. <https://doi.org/10.15823/p.2020.139.8>

Godoy, M., y Venet, R. (2022). Orientación neurodidáctica para la motivación por el aprendizaje de la Historia en el Bachillerato. *Revista Cognosis*, 7(3), 81-94.

<https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i3.5115>

Gómez, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS,*

Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29.

<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

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>

Gómez, C., y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los

libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia.*

Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha, 6, 206-229. <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i6.276>



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), 05-27.

<https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>

Gómez, C., y Sáiz, J. (2022). The origin and development of research into historical thinking. En C. Gómez, *Re-imagining the Teaching of European History* (1.^a ed., pp. 25-41). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470-4>

Gómez, C., Solé, G., Miralles, P., y Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <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://doi.org/10.1590/198053145406>

González, J., y Brito, J. (2020). ¿“Imperio inca” o Tahuantinsuyo? La singularidad histórica andina en los currículos y textos escolares ecuatorianos. *Memoria Americana. Cuadernos de Ethnohistoria*, 28(1). <https://doi.org/10.34096/mace.v28i1.8382>

Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)



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://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>

Ineval. (2021). *Modelo Específico de Evaluación Ser Estudiante*.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós,.

Ley Orgánica de Educación Intercultural, Pub. L. No. 417 (2022).

López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*.

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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>

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://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>

Marzano, R. J., y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed). Corwin Press.



Marzano, R., y Kendall, J. (2008). *Designing & Assessing Educational Objectives: Applying the New Taxonomy*. Corwin Press.

Mayorga, R. B., Virgen, A. K., Martínez, A., y Salazar, D. (2020). Prueba Piloto. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 9(17), 69-70.
<https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547>

Mineduc. (2016). *Guía Didáctica de Implementación Curricular para EGB y BGU. Ciencias Sociales*.

Mineduc. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Nivel Bachillerato*.
<https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>

Mineduc. (2020a). *Historia. Texto del estudiante 1BGU*.

Mineduc. (2020b). *Instructivo para la Certificación Curricular de Textos Escolares*.

Mineduc. (2023). *Guía para Docentes Historia*.

Palacios, N., Chaves, L., y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>

Penzo, W. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Octaedro : ICE, Universitat de Barcelona.



Pino, R. E., y Urías, G. D. L. C. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Scientific*, 5(18), 371-392.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>

Pinos, J. (2017). El género en los libros de texto de Historia: El caso de Ecuador. *EN LETRA - año IV, 8*, 199-213.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* (Colegio Madrid).

Prats, J. (2000). *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española*.

Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 7.

Prats, J. (2013). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Reed, S. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. Thomson Wadsworth.

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.

Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona.



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.

Sánchez, G. (2021). El efecto del libro de texto escolar en el mercado editorial ecuatoriano. *DAYA. Diseño, Arte y Arquitectura*, 10, 47-68.
<https://doi.org/10.33324/daya.v1i10.378>

Santisteban, A. (2010a). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>

Santisteban, A. (2010b). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>

Savich, C. K. (2009). Improving Critical Thinking Skills in History. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 11(2), 180-180. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1106>

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Silva, V. (2021). Los Hijos del Guayas en busca de la libertad. Análisis historiográfico sobre el protagonismo socio-étnico en la Independencia de Guayaquil según los



textos escolares de Historia (1915-2015). *Historia Constitucional*, 22, 195-215.

<https://doi.org/10.17811/hc.v0i22.766>

Simón, M. (2023). The early modern age in secondary education textbooks in Spain: An analysis of activities. *Frontiers in Education*, 8, 1134128.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1134128>

Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Universidad de los Andes*, 29, 135-173.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Zambrano, J., y García, C. (2020). Plan de entornos virtuales de aprendizaje y su aplicación en la asignatura de ciencias sociales en tiempo de pandemia COVID-19 para Estudiantes de bachillerato en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 232-245.

VIII. Anexos

8.1 Anexo 1. Ficha de observación documental

Ficha de observación documental	
Información General	
<p>Nombre del Observador: Erika Nasimba Mera Título del libro de texto: Historia. Texto del estudiante 1°BGU Año de publicación: 2020 Autor: Ministerio de educación Curso: Primero de Bachillerato Fecha: 08/01/2024</p>	
Objetivo: Recopilar información sobre las posibles dificultades que se hallan en las actividades de los libros de texto para delimitar y definir el problema de investigación.	
Preguntas guía	
<i>¿Cuáles son las principales fortalezas de las actividades propuestas en el libro de texto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro del texto se incluye apartados específicos de fuentes primarias, las cuales pueden ser clave para construir el conocimiento histórico. • Hay actividades interesantes que se sitúan junto a la narrativa histórica en recuadros pequeños. No obstante, debido al tamaño y ubicación que tienen podrían ser pasadas por alto. • Al final de cada unidad se plantean retos y proyectos que se remiten a actividades diferentes e interesantes.
<i>¿Cuáles son las principales debilidades de las actividades propuestas en el libro de texto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio designado para las actividades es muy estrecho, por lo que, puede dificultar o limitar las respuestas del estudiantado. • Hay temas bastantes extensos, pero con actividades escasas. • Hay actividades mecánicas que se resuelven copiando y pegando información. • Hay imágenes muy interesantes y valiosas, pero que se las emplea más como adorno que con un objetivo didáctico.
<i>¿Qué sugerencias de mejora se podría hacer para las actividades del libro de texto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se podría implementar imágenes o videos durante el planteamiento de las actividades. • Se podría plantear actividades que permitan cuestionar el contenido del propio libro de texto. Ya que muchas veces se asume que todo lo que está escrito ahí es una verdad absoluta.
<i>¿Qué nivel de exigencia cognitiva es más frecuente en</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Muchas de las preguntas tienden a responderse copiando y pegando lo que ya está establecido en el texto, por lo que el estudiante únicamente tiene que



<i>las actividades propuestas?</i>	reconocer la información que se le pide y reproducirla.
<i>¿Qué tipos de actividades son más comunes en el libro de texto?</i>	<ul style="list-style-type: none">• Hay una gran cantidad de actividades de pregunta corta, en el que el estudiantado debe recordar aquello que está en libro de texto• Hay varias actividades que se remiten a la comprensión lectora.

8.2 Anexo 2. Libro de códigos

Libro de Códigos				
Objetivo: Definir las categorías y subcategorías de manera explícita y detallada para el proceso de codificación de las unidades de análisis.				
Constructo	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	
Desarrollo del Pensamiento Histórico mediante las actividades de los libros de texto Proceso mediante el cual el estudiantado adquiere tanto conceptos de primer como de segundo orden (Domínguez, 2015) permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Martínez et al., 2022) a través de actividades complejas, creativas, de indagación y resolución de problemas (Gómez et al., 2014)	Tipos de conceptos históricos Los conceptos históricos son fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico y se dividen en dos categorías: primer y segundo orden. Los conceptos de primer orden hacen alusión al conocimiento de fechas, conceptos o eventos específicos (Gómez & Miralles, 2015), mientras que, los conceptos de segundo orden están vinculados con las habilidades del historiador (Alarcón, 2023) incluyen: relevancia histórica, fuentes históricas,	Conceptos de primer orden	Conocimientos Cronológicos Conocimiento de fechas en las que ocurrió un determinado evento o el ordenamiento de los mismos.	¿Qué acontecimiento ocurrió en el año 1492?
			Conocimientos Factuales Conocimiento de conceptos, teorías o eventos del pasado.	¿Cuáles son las diferencias entre historia e historiografía?
		Conceptos de segundo orden	Relevancia histórica Establece la importancia de determinados hechos o personajes.	Explica la importancia que tuvo Moisés para Israel.
			Fuentes históricas Examina fuentes históricas (primarias o secundarias) para su posterior interpretación.	Examina la escultura griega que se encuentra a continuación y detalla qué información aporta.
			Cambio y Continuidad Reconoce aquellos aspectos que se transforman con el tiempo y aquellos	¿En qué se diferencia el Derecho Romano de la antigüedad con el actual sistema jurídico ecuatoriano?



	cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas y Morton, 2013). Siendo estos últimos tipos de conceptos, de segundo orden, los primordiales para el desarrollo del pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2017)		que son invariables con el paso del mismo.	
			Causas y Consecuencias Analiza las múltiples causas y repercusiones de un fenómeno o suceso histórico.	Elabora un esquema de las causas y consecuencias de las diásporas judías.
			Perspectiva histórica 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 otra polis. Explica en la carta la situación que tienes como ciudadano en Atenas.
			Dimensión ética 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.
	Exigencia cognitiva La exigencia cognitiva hace referencia a los diferentes niveles de procesamiento mental (Marzano y Kendall, 2007) que se requieren para		Recuperación 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,	¿Qué cambios físicos adquirieron los homínidos?



	llevar a cabo una actividad. Dentro del sistema cognitivo se diferencian cuatro niveles: 1) recuperación, 2) comprensión, 3) aplicación y 4) utilización del conocimiento, que varían en función del nivel de conciencia que se exige en cada nivel. Para el desarrollo del pensamiento histórico es indispensable que exista un avance progresivo desde niveles bajos hacia niveles más altos (Martínez y Gómez, 2020)		identifica, determina, nombra, describe, localiza, enlista; o, interrogantes como: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?	
			Comprensión 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
			Análisis Para dar respuesta a la actividad se requiere que el estudiantado identifique similitudes o diferencias,	Diferencia entre el significado original, el romántico y el actual del término cultura.



			<p>clasifique el conocimiento en categorías, analice errores, realice generalizaciones o elabore especificaciones, lo cual implica que genere nuevo conocimiento que no poseía. Se suele emplear verbos como: diferencia, identifica problemas, identifica inconvenientes, juzga, valora; concluye, infiere, deduce, defiende, predice.</p>	
			<p>Aplicación 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 una estrategia para, ¿Cuál es la mejor manera de?, ¿Qué podría suceder sí?, recopila</p>	<p>Investiga y realiza un micro ensayo sobre el origen de Israel.</p>



			información para, identifica lo que se sabe sobre.	
	Tipo de actividades Las actividades son acciones realizadas por el estudiantado que pueden ayudar en mayor o menor medida a la consolidación del aprendizaje (Penzo, 2010). Se pueden clasificar en: actividades de pregunta corta, con imágenes y figuras, con mapas, de esquemas, de prueba objetiva, de comentario de texto, creación o búsqueda de información (Gómez et al., 2019). Siendo las actividades más complejas, de investigación y creativas las que guardan mayor relación con el pensamiento histórico.		Pregunta corta Se solicita al estudiantado que responda preguntas cortas con base en el libro de texto.	¿Qué significa el término cultura?
			Prueba objetiva 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.
			Comentario de texto 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?
			Con imágenes y figuras 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?
			Con mapas La actividad implica el uso de mapas proporcionados en	Observa el mapa y responde: ¿Qué territorios fueron conquistados por Alejandro Magno?



			el libro de texto.	
			Organizadores gráficos El estudiantado debe elaborar esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales o cuadros comparativos.	Elabora un cuadro comparativo de las corrientes historiográficas
			Creación 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.
			Búsqueda de información 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?
			Colaborativas 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?



8.3 Anexo 3. Ficha de Análisis

Ficha de Análisis								
Objetivo: Registrar todas las unidades de análisis y de contexto para que el investigador clasifique cada actividad de acuerdo a las categorías y subcategorías detalladas en el libro de códigos.								
N°	Actividad	N° Unidad	Nombre de la Unidad	Contenido temático	Página	Tipo de concepto histórico	Exigencia cognitiva	Tipo de actividad
1	Responde : ¿Qué cambios físicos y habilidades adquirieron los homínidos ?	0	Etapas de la Historia	El inicio de la Edad Media	11	Conocimientos factuales	Recuperación	Pregunta corta
2	Elabora un cuadro comparativo de los períodos Paleolítico y Neolítico en cuanto a: organización social, origen de los alimentos, estilo de vida.	0	Etapas de la Historia	El inicio de la Edad Media	11	Conocimientos factuales	Comprensión	Organizadores gráficos
3	Debatan en clase: Si no se hubiera desarrollado la agricultura , ¿habrían	0	Etapas de la Historia	El inicio de la Edad Media	11	Causas y consecuencias	Análisis	Colaborativas



	existido las civilizaciones? Si no se hubieran desarrollado las civilizaciones, ¿cómo habría sido la vida cotidiana hoy en día?							
4	Observa el mapa. a. ¿Por dónde discurre la línea que divide el Imperio de Oriente y el de Occidente? b. ¿Cómo se denominó el Imperio romano de Oriente en época medieval? c. ¿Qué reinos germánicos existían a finales del siglo V? Indica en qué Estado o	0	Etapas de la Historia	El inicio de la Edad Media	12	Conocimientos factuales	Recuperación	Con mapas



	Estados actuales se localizaba cada uno.							
	(...)							

8.4 Anexo 4. Cláusula de Propiedad Intelectual



Cláusula de Propiedad Intelectual

Erika Fernanda Nasimba Mera, autora del trabajo de titulación “Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato: una mirada desde el pensamiento histórico”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 18 de octubre de 2024



Erika Fernanda Nasimba Mera
C.I: 1725150542

8.5 Anexo 5. Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Erika Fernanda Nasimba Mera en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato: una mirada desde el pensamiento histórico", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 18 de octubre de 2024



Erika Fernanda Nasimba Mera
C.I: 1725150542

8.6 Anexo 6. Certificado de Aprobación del Tutor



UNAE

Certificación del Tutor

Yo, Odalys Fraga Luque, tutora del trabajo de titulación denominado "Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato: una mirada desde el pensamiento histórico" perteneciente a la estudiante: Erika Fernanda Nasimba Mera, con C.I: 1725150542. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 4% de coincidencia en fuentes de internet, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 22 de septiembre de 2024



ODALYS FRAGA LUQUE

Odalys Fraga Luque
C.I: 1756478119