

24

GUÍA DIDÁCTICA

**PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO TÉCNICO AGROPECUARIO**



GUÍA DIDÁCTICA

PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO TÉCNICO AGROPECUARIO

DIDACTIC GUIDE TO STRENGTHEN HISTORICAL THINKING IN AGRICULTURAL TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Lisette Annabelle Nazareno Yanez¹

E-mail: lisset.nazareno@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7754-7337>

Wendy Gines Ramos-Saltos¹

E-mail: wr693793@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1491-296X>

Raúl Alejandro Montes de Oca-Celeiro²

E-mail: ramontesdeocac@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8733-9610>

¹ Unidad Educativa Chamanga, Esmeraldas, Ecuador.

² Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Nazareno-Nazareno, L. A., Ramos-Saltos, W. G., & Montes de Oca-Celeiro, R. A. (2026). Guía didáctica para fortalecer el pensamiento histórico en estudiantes de Bachillerato Técnico Agropecuario. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(3), 230-240.

Fecha de presentación: 21/04/2026

Fecha de aceptación: 27/05/2026

Fecha de publicación: 01/07/2026

RESUMEN

La enseñanza de la Historia en el Bachillerato Técnico enfrenta el desafío de superar enfoques centrados en la memorización para promover el pensamiento histórico y la comprensión crítica de los procesos sociales. En el paralelo 2.º “B” de Bachillerato Técnico Agropecuario de la Unidad Educativa Chamanga, cantón Muisne, provincia de Esmeraldas, se identificó una predominancia de metodologías expositivas sustentadas en la explicación oral y el libro de texto, situación que limitaba la participación activa de los estudiantes en el análisis e interpretación del pasado. Ante esta problemática, la presente investigación tuvo como objetivo diseñar una guía didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer el pensamiento histórico en 35 estudiantes. Se desarrolló un estudio con enfoque mixto y diseño secuencial explicativo. En una primera fase se emplearon entrevistas semiestructuradas a docentes y observación directa de aula mediante diario de campo. Posteriormente, se aplicó un instrumento cuantitativo para diagnosticar cinco dimensiones del pensamiento histórico. Los resultados evidenciaron dificultades significativas en pensamiento crítico histórico, análisis de fuentes y comprensión temporal. Con base en estos hallazgos se diseñó una guía didáctica estructurada en cuatro fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, articuladas con las dimensiones de mayor déficit. La propuesta mantiene coherencia con el currículo nacional de Ciencias Sociales y los referentes contemporáneos de la didáctica de la Historia. Se concluye que esta metodología

constituye una alternativa pertinente para fortalecer el pensamiento histórico y promover aprendizajes significativos en contextos rurales de Bachillerato Técnico Agropecuario.

Palabras clave:

Pensamiento histórico, Aprendizaje Basado en Proyectos, guía didáctica.

ABSTRACT

The teaching of History in Technical High School faces the challenge of moving beyond memorization-based approaches in order to promote historical thinking and a critical understanding of social processes. In the 2nd “B” class of the Agricultural Technical High School program at Chamanga Educational Unit, located in Muisne Canton, Esmeraldas Province, a predominance of expository teaching methods based on oral explanations and textbook use was identified, limiting students’ active participation in the analysis and interpretation of the past. In response to this problem, the aim of this study was to design a didactic guide based on Project-Based Learning to strengthen historical thinking among 35 students. A mixed-methods approach with an explanatory sequential design was employed. In the first phase, semi-structured interviews with teachers and direct classroom observations recorded in a field diary were conducted. Subsequently, a quantitative instrument was applied to diagnose five dimensions of historical thinking. The results revealed significant difficulties in historical critical thinking, source analysis, and temporal

understanding. Based on these findings, a didactic guide structured around four phases of Project-Based Learning was designed, focusing on the dimensions that showed the greatest deficiencies. The proposal is consistent with the national Social Sciences curriculum and contemporary approaches to History education. It is concluded that this methodology constitutes a relevant alternative for strengthening historical thinking and promoting meaningful learning in rural Agricultural Technical High School contexts.

Keywords:

Historical thinking, Project-Based Learning, didactic guide.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia ocupa un lugar fundamental dentro de los sistemas educativos contemporáneos debido a su contribución al desarrollo de ciudadanos capaces de comprender críticamente la realidad social, interpretar los procesos históricos y participar de manera responsable en la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas. Más allá de la transmisión de conocimientos sobre acontecimientos, personajes o fechas relevantes, la educación histórica busca favorecer la comprensión de los fenómenos sociales en su complejidad, promoviendo habilidades de análisis, interpretación, argumentación y reflexión crítica. En un contexto caracterizado por la abundancia de información, la diversidad de perspectivas y los constantes cambios sociales, resulta cada vez más necesario que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan comprender el pasado para interpretar el presente y proyectar escenarios futuros fundamentados.

Durante las últimas décadas, la didáctica de la Historia ha experimentado importantes transformaciones teóricas y metodológicas orientadas a superar los modelos tradicionales centrados en la memorización de contenidos. En este sentido, Pagès & Santisteban (2011) sostienen que aprender Historia implica comprender procesos, establecer relaciones temporales, analizar evidencias y construir interpretaciones argumentadas sobre los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico no puede reducirse a la acumulación de información factual, sino que debe promover el desarrollo de capacidades intelectuales que permitan a los estudiantes actuar como sujetos activos en la construcción del conocimiento histórico. Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados por la investigación educativa, numerosos estudios continúan evidenciando la persistencia de prácticas pedagógicas centradas en la exposición magistral y la reproducción de contenidos, limitando el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento histórico.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) advierte que la enseñanza de la Historia continúa reproduciendo, en numerosos contextos, modelos de aprendizaje memorísticos

que no preparan adecuadamente a los estudiantes para comprender las sociedades complejas en las que viven ni para ejercer una ciudadanía crítica y participativa. Esta situación genera una brecha entre los propósitos declarados por los currículos educativos y las experiencias reales de aprendizaje desarrolladas en las aulas. Mientras los documentos curriculares promueven la interpretación crítica de los procesos históricos y el análisis reflexivo de los fenómenos sociales, las prácticas pedagógicas frecuentemente se limitan a la transmisión de información y a la evaluación de conocimientos reproductivos.

En respuesta a esta problemática surge el concepto de pensamiento histórico, entendido como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten analizar, interpretar y explicar los acontecimientos del pasado mediante el uso de evidencias, la contextualización de los fenómenos históricos y la construcción de argumentos fundamentados. Pagès & Santisteban (2011) identifican diversas dimensiones relacionadas con este constructo, entre ellas la comprensión temporal, la interpretación de fuentes, la empatía histórica y la construcción de narrativas explicativas. Complementariamente, Seixas & Morton (2013) proponen un modelo integrado por conceptos de segundo orden que incluyen la relevancia histórica, la evidencia, el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética. Estas propuestas han servido de referencia para numerosos estudios orientados a evaluar y fortalecer el pensamiento histórico en diferentes niveles educativos.

La preocupación por el desarrollo de estas competencias ha dado lugar a una amplia producción investigativa en el contexto internacional. Chaparro Sainz et al. (2020), tras analizar 163 tesis doctorales desarrolladas en universidades iberoamericanas entre 1995 y 2020, concluyeron que las dimensiones que presentan mayores dificultades en los estudiantes de educación secundaria son el pensamiento crítico histórico, el análisis de fuentes y la comprensión temporal. De igual forma, Ibagón & Minte (2019) documentaron que muchos docentes presentan limitaciones para promover estas habilidades debido a que su propia formación académica estuvo marcada por enfoques tradicionales de enseñanza. Domínguez & Pagès (2022) señalan que el problema no radica en la falta de interés de los estudiantes por la Historia, sino en la ausencia de propuestas didácticas capaces de estimular las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el pensamiento histórico.

En América Latina, esta situación se manifiesta con especial intensidad debido a las desigualdades educativas existentes entre distintos contextos geográficos y socioeconómicos. La persistencia de metodologías centradas en la exposición oral, la limitada disponibilidad de recursos didácticos y las dificultades para acceder a procesos permanentes de formación docente continúan condicionando las posibilidades de innovación pedagógica en numerosas

instituciones educativas. Santisteban et al. (2010) advierten que existe una importante distancia entre los avances alcanzados por la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y las prácticas reales que se desarrollan en las aulas, especialmente en instituciones ubicadas en contextos rurales o periféricos. Como consecuencia, muchos estudiantes concluyen su educación secundaria sin haber desarrollado plenamente las competencias necesarias para interpretar críticamente el pasado y comprender la complejidad de los fenómenos históricos.

Ecuador no constituye una excepción dentro de esta realidad regional. El currículo nacional para el área de Ciencias Sociales establece que los estudiantes deben interpretar procesos históricos, analizar relaciones causales, trabajar con diversas fuentes de información y formular juicios argumentados sobre los acontecimientos del pasado (Calvas-Ojeda, 2025; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Estos objetivos se encuentran estrechamente vinculados con las dimensiones del pensamiento histórico identificadas por la literatura especializada. Sin embargo, Gómez-Carrasco et al. (2021) evidencian que en diversos contextos latinoamericanos persisten dificultades para trasladar estos planteamientos curriculares a la práctica educativa cotidiana. Las limitaciones de infraestructura, la insuficiencia de recursos pedagógicos y la permanencia de enfoques tradicionales de enseñanza continúan obstaculizando la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de competencias históricas complejas.

Ante este escenario, las metodologías activas han adquirido una creciente relevancia como alternativas para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas, el Aprendizaje Basado en Proyectos se ha consolidado como una estrategia pedagógica capaz de favorecer la participación activa de los estudiantes, la investigación, la colaboración y la resolución de problemas contextualizados. Basilotta et al. (2017) demostraron que la implementación de proyectos vinculados al análisis de fenómenos sociales favorece la comprensión histórica y fortalece habilidades de interpretación y argumentación. Del mismo modo, Cabanillas (2023) encontró evidencias de mejoras significativas en la producción discursiva y en la capacidad de análisis de estudiantes de Ciencias Sociales que participaron en experiencias fundamentadas en esta metodología. Por su parte, Sáiz (2013) destaca que la evaluación formativa desarrollada a lo largo de las diferentes etapas del proyecto constituye un elemento clave para potenciar los resultados del aprendizaje.

La pertinencia del Aprendizaje Basado en Proyectos resulta especialmente significativa en contextos donde los estudiantes mantienen una relación directa con problemáticas históricas, sociales y culturales de su entorno. Al partir de situaciones reales y promover la investigación sobre fenómenos cercanos a la experiencia del alumnado, esta metodología favorece la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias

transferibles a diferentes contextos. Además, permite integrar contenidos curriculares con experiencias comunitarias, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la realidad social.

Dentro de este contexto se ubica la Unidad Educativa Chamanga, institución fiscal localizada en el cantón Muisne, provincia de Esmeraldas. La institución atiende a una población estudiantil proveniente principalmente de familias dedicadas a la pesca artesanal y a actividades agropecuarias, en un entorno caracterizado por limitaciones económicas y educativas. Las condiciones de infraestructura, la disponibilidad restringida de recursos especializados y las dificultades de conectividad constituyen factores que inciden directamente en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el centro educativo. A ello se suma la limitada formación específica en didáctica de las Ciencias Sociales que poseen los docentes responsables de la enseñanza de la Historia, situación que favorece la continuidad de metodologías tradicionales centradas en la exposición y la transmisión de contenidos.

En el paralelo 2.º “B” de Bachillerato Técnico Agropecuario, conformado por 35 estudiantes, las observaciones preliminares evidenciaron una predominancia de actividades orientadas a la reproducción de información histórica, con escasas oportunidades para el análisis de fuentes, la formulación de interpretaciones propias o la construcción de argumentos sustentados en evidencias. Esta realidad contrasta con las potencialidades que ofrece el entorno local, caracterizado por una rica historia vinculada a procesos de poblamiento, actividades productivas tradicionales y dinámicas socioculturales propias de la región costera ecuatoriana. Tales elementos constituyen recursos valiosos para promover experiencias de aprendizaje contextualizadas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico.

A partir de esta problemática, la presente investigación tuvo como objetivo diseñar una guía didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes del paralelo 2.º “B” de Bachillerato Técnico Agropecuario de la Unidad Educativa Chamanga. La propuesta busca contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la Historia mediante una alternativa metodológica coherente con los lineamientos curriculares nacionales y con los aportes contemporáneos de la didáctica de las Ciencias Sociales, favoreciendo aprendizajes más significativos y el desarrollo de competencias históricas fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, al integrar procedimientos cualitativos y cuantitativos que permitieron comprender de manera integral la problemática asociada al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de Bachillerato Técnico Agropecuario. La combinación de ambos enfoques favoreció la obtención de información complementaria, posibilitando el

análisis de las prácticas pedagógicas implementadas en el aula y la valoración del nivel de desarrollo de las competencias históricas de los estudiantes. La investigación tuvo un alcance descriptivo y propositivo. Fue descriptiva porque permitió caracterizar las condiciones en las que se desarrollaba la enseñanza de la Historia y diagnosticar las principales dificultades relacionadas con el pensamiento histórico. Asimismo, tuvo un carácter propositivo al orientarse al diseño de una guía didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos como alternativa para fortalecer las competencias históricas identificadas como deficitarias.

Se empleó un diseño secuencial explicativo, en el que la fase cualitativa antecedió a la cuantitativa y proporcionó información relevante para la construcción de los indicadores de diagnóstico. Este diseño permitió interpretar los resultados cuantitativos a partir de las evidencias obtenidas mediante entrevistas, observaciones y análisis documental, favoreciendo una comprensión más profunda de las causas que explicaban las dificultades detectadas en el desarrollo del pensamiento histórico.

La investigación se sustentó en los métodos teóricos de análisis-síntesis, inducción-deducción y modelación. El método analítico-sintético posibilitó examinar los fundamentos conceptuales relacionados con el pensamiento histórico y el Aprendizaje Basado en Proyectos, integrando posteriormente sus principales aportes en un sistema coherente de categorías e indicadores diagnósticos. El método inductivo-deductivo permitió transitar desde los referentes generales de la didáctica de las Ciencias Sociales y del currículo nacional hacia la construcción de dimensiones específicas de análisis, así como derivar orientaciones para la propuesta a partir de los hallazgos obtenidos durante el diagnóstico. Por su parte, el método de modelación sustentó la elaboración de la guía didáctica, concebida como una estructura pedagógica organizada en fases, actividades, recursos y procedimientos de evaluación orientados al fortalecimiento del pensamiento histórico.

La población estuvo conformada por los 35 estudiantes del paralelo 2.º “B” de Bachillerato Técnico Agropecuario de la Unidad Educativa Chamanga, ubicada en el cantón Muisne, provincia de Esmeraldas. Debido a que este constituía el único paralelo existente en el nivel estudiado, se trabajó con la totalidad de la población mediante un estudio censal. El grupo estaba integrado por estudiantes con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, pertenecientes mayoritariamente a familias vinculadas a actividades productivas propias del contexto local, como la pesca artesanal y la agricultura.

Para la recolección de información se emplearon la entrevista semiestructurada, la observación directa no participante, el análisis documental y un instrumento cuantitativo de diagnóstico. Las entrevistas fueron aplicadas a los dos docentes responsables del área de Ciencias Sociales con el propósito de identificar las metodologías de enseñanza utilizadas, los recursos didácticos disponibles, las

dificultades percibidas en el aprendizaje histórico y las necesidades formativas existentes. La observación directa no participante se desarrolló en cinco sesiones de clase de Historia, distribuidas a lo largo de dos semanas consecutivas, registrándose la información mediante un diario de campo estructurado. Esta técnica permitió identificar las dinámicas de interacción en el aula, los recursos utilizados y las oportunidades brindadas a los estudiantes para desarrollar habilidades asociadas al pensamiento histórico.

El instrumento cuantitativo de diagnóstico fue aplicado a los 35 estudiantes del paralelo objeto de estudio. Estuvo integrado por 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones del pensamiento histórico: comprensión temporal, análisis de fuentes históricas, causalidad histórica, pensamiento crítico histórico y contextualización histórica. Cada dimensión fue evaluada mediante cinco ítems diseñados a partir de referentes teóricos especializados en didáctica de la Historia. Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems. Las observaciones emitidas permitieron realizar ajustes en la redacción de aquellos reactivos que requerían mayor precisión conceptual. Posteriormente, los datos obtenidos fueron procesados mediante estadística descriptiva utilizando frecuencias y porcentajes.

El análisis documental comprendió la revisión del currículo nacional de Ciencias Sociales para Bachillerato General Unificado y de las planificaciones institucionales correspondientes al área de Historia. Esta revisión permitió identificar los objetivos de aprendizaje, las destrezas previstas para el desarrollo del pensamiento histórico y el grado de correspondencia entre los lineamientos curriculares y las actividades implementadas en el contexto escolar.

El procedimiento investigativo se desarrolló en tres fases. La primera correspondió a la fase diagnóstica, orientada a la recopilación de información mediante entrevistas, observaciones de aula, análisis documental y aplicación del instrumento cuantitativo. La segunda fase estuvo dedicada al análisis e interpretación de los datos obtenidos. Los datos cualitativos fueron examinados mediante análisis de contenido, mientras que los cuantitativos fueron organizados en tablas de frecuencia y porcentajes. La triangulación de ambas fuentes permitió identificar las principales fortalezas y debilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico. Finalmente, la tercera fase tuvo carácter propositivo y se centró en el diseño de una guía didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos. La propuesta se estructuró en cuatro etapas: lanzamiento del proyecto, investigación y análisis de fuentes, elaboración del producto histórico y presentación y reflexión. Cada etapa incorporó objetivos específicos, actividades contextualizadas, recursos didácticos y criterios de evaluación formativa orientados al fortalecimiento de las dimensiones del pensamiento histórico que presentaron mayores dificultades en el diagnóstico inicial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan siguiendo el orden de la ruta metodológica: primero los hallazgos cualitativos del diagnóstico, luego los cuantitativos, y por último la estructura de la propuesta derivada de ambos.

Las entrevistas con los dos docentes del área revelaron un patrón coherente. Ambos describieron su práctica en términos casi idénticos: exposición oral apoyada en el libro de texto, preguntas de comprensión al final de la clase y una evaluación centrada en la reproducción de contenidos. Ninguno mencionó el uso de fuentes primarias, proyectos de investigación histórica ni actividades que requirieran argumentación por parte de los estudiantes. Cuando preguntamos directamente si trabajaban el análisis de fuentes, los dos docentes respondieron que la falta de materiales accesibles para el nivel lo dificultaba. La limitación material fue el argumento central; la limitación metodológica no fue identificada como tal por ninguno de ellos.

Las cinco sesiones de observación directa confirmaron esa descripción. En ninguna se registró una actividad que implicara trabajo con fuentes históricas, formulación de preguntas sobre el pasado por parte de los estudiantes o elaboración de argumentos fundamentados. El patrón de interacción fue consistente: el docente expone, los estudiantes toman apuntes o responden preguntas de comprensión literal. La participación estudiantil observada fue reactiva, no generativa. El análisis documental completó el cuadro: las planificaciones institucionales del área no contemplan indicadores de evaluación vinculados a dimensiones del pensamiento histórico; los criterios registrados se refieren a la entrega de tareas y a la participación oral, sin especificación de los procesos cognitivos involucrados.

Los datos cuantitativos confirmaron y precisaron ese diagnóstico. El instrumento aplicado a los 35 estudiantes mostró brechas pronunciadas en las cinco dimensiones evaluadas. El pensamiento crítico histórico presentó el mayor porcentaje de dificultad: 26 de los 35 estudiantes, el 74,3 %, se ubicaron en el nivel “no logrado”. Le siguió el análisis de fuentes históricas con 25 estudiantes, el 71,4 %. La comprensión temporal mostró un 68,6 % de dificultad. Las dimensiones de contextualización histórica y causalidad histórica se ubicaron en niveles medios-bajos, con 62,9 % y 60,0 % de dificultad respectivamente. La Tabla 1 organiza la distribución completa.

Tabla 2. Resultados del diagnóstico de pensamiento histórico por dimensión (n = 35).

| Dimensión del pensamiento histórico | Nivel identificado | % con dificultad |
|-------------------------------------|--------------------|------------------|
| Comprensión temporal | Bajo | 68,6 % |
| Análisis de fuentes | Bajo | 71,4 % |
| Causalidad histórica | Medio-bajo | 60,0 % |
| Pensamiento crítico histórico | Bajo | 74,3 % |
| Contextualización histórica | Medio-bajo | 62,9 % |

Al triangular estos datos con los cualitativos, la coherencia fue total. Las tres dimensiones con mayor porcentaje de dificultad son exactamente las que no aparecen en ninguna de las planificaciones revisadas ni en ninguna de las actividades observadas. Las dos dimensiones con niveles medios-bajos tienen alguna presencia incidental en la exposición docente, aunque sin sistematización didáctica. Ese cruce confirma que los déficits no son atribuibles a características del grupo, sino a la ausencia de condiciones pedagógicas que los hagan posibles.

Sobre esa base diagnóstica se construyó la propuesta. Diseñamos la “Guía Didáctica ABP para el desarrollo del pensamiento histórico”, organizada en cuatro etapas articuladas a las dimensiones con mayor déficit, con un objetivo curricular del Bachillerato General Unificado y con actividades, recursos y criterios de evaluación formativa para cada fase. La Tabla 2 presenta la estructura completa; los párrafos que siguen describen cada etapa en detalle.

Tabla 2. Estructura de la guía didáctica: etapas ABP y dimensiones del pensamiento histórico.

| Etapas de la guía ABP | Actividades nucleares | Dimensión del pensamiento histórico |
|--|--|---|
| Etapas 1 - Lanzamiento del proyecto | Pregunta detonadora con anclaje en la historia local de Chamanga; formulación de preguntas históricas guía | Comprensión temporal; causalidad histórica |
| Etapas 2 - Investigación y análisis de fuentes | Búsqueda, lectura crítica y clasificación de fuentes primarias y secundarias accesibles al contexto; fichas de análisis documental graduadas | Análisis de fuentes históricas; pensamiento crítico histórico |

| | | |
|--|--|---|
| Etapa 3 - Elaboración del producto histórico | Producción de ensayo histórico, línea de tiempo argumentada o infografía analítica (tres niveles de complejidad) | Contextualización histórica; causalidad histórica |
| Etapa 4 - Presentación y reflexión | Socialización, debate entre pares, autoevaluación y coevaluación formativa sobre los indicadores diagnósticos | Pensamiento crítico histórico; comprensión temporal |

La Etapa 1, de lanzamiento del proyecto, constituye el punto de entrada de toda la guía. El docente presenta una pregunta detonadora anclada en la historia local de Chamanga, por ejemplo, cómo influyeron los ciclos de la pesca artesanal en la configuración del barrio Norte Unido durante el siglo XX. Esa pregunta no tiene una respuesta única ni está en el libro de texto: obliga al estudiante a situarse temporalmente, a identificar causas y a reconocer que el pasado de su comunidad es tan objeto de análisis histórico como cualquier proceso nacional. Las actividades de esta etapa trabajan directamente las dimensiones de comprensión temporal y causalidad histórica, que mostraron niveles de dificultad del 68,6 % y 60,0 % respectivamente.

La Etapa 2, de investigación y análisis de fuentes, es la más extensa de la guía y la que responde a los déficits más pronunciados del diagnóstico: el 71,4 % con debilidad en análisis de fuentes y el 74,3 % en pensamiento crítico histórico. Los estudiantes trabajan con fuentes seleccionadas por criterios de accesibilidad al contexto: documentos escritos disponibles en la institución, fotografías antiguas de la comunidad y testimonios orales de personas mayores del barrio. La guía incluye fichas de análisis documental graduadas por nivel de complejidad, con preguntas que llevan al estudiante a identificar el tipo de fuente, reconocer la intención del autor, contrastar dos fuentes sobre el mismo hecho y formular una interpretación argumentada.

La Etapa 3, de elaboración del producto histórico, traduce el trabajo de investigación en un producto tangible que el estudiante diseña y argumenta. La guía ofrece tres opciones con diferente exigencia: un ensayo histórico breve de dos páginas, una línea de tiempo argumentada con análisis de causas y consecuencias, o una infografía analítica que vincule el proceso histórico local con uno de escala nacional. Esa variedad responde a la heterogeneidad interna del grupo: el 25,7 % del estudiantado mostró niveles medios o logrados en al menos dos dimensiones, por lo que requiere actividades con mayor demanda cognitiva. Esta etapa trabaja fundamentalmente la contextualización histórica y la causalidad.

La Etapa 4, de presentación y reflexión, cierra el ciclo del proyecto con dos momentos articulados. El primero es la socialización del producto ante el grupo, que incluye un debate estructurado donde los estudiantes confrontan sus interpretaciones sobre el mismo proceso histórico. El segundo es una rutina de autoevaluación y coevaluación construida directamente sobre los cinco indicadores del

instrumento diagnóstico, de modo que el propio estudiante puede identificar su avance en cada dimensión. Esa decisión de diseño, usar los mismos indicadores del diagnóstico como criterios de evaluación formativa, garantiza la trazabilidad entre el punto de partida del estudio y el producto de la intervención.

Propuesta: “Guía Didáctica ABP para el desarrollo del pensamiento histórico”

La propuesta recibe el nombre de “Guía Didáctica ABP para el desarrollo del pensamiento histórico” y se define a partir de sus componentes esenciales: la metodología (Aprendizaje Basado en Proyectos) y el objeto de desarrollo cognitivo (pensamiento histórico). La denominación no es un recurso formal; es una forma de fijar la identidad situada del recurso: esta guía no es genérica ni trasplantable sin adaptación, porque sus preguntas detonadoras, sus fuentes y sus productos están anclados en la historia local de Chamanga, en el cantón Muisne, provincia de Esmeraldas.

La guía se fundamenta en tres pilares teóricos articulados. El primero es el constructivismo social de Vygotsky, que concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre en la zona de desarrollo próximo a través de tareas auténticas con apoyo del entorno social; en la guía, ese principio se operacionaliza mediante el trabajo colaborativo en todas las etapas y la evaluación entre pares en la Etapa 4. El segundo pilar es el modelo de seis conceptos del pensamiento histórico de Seixas & Morton (2013), que proporciona la taxonomía de dimensiones que organiza tanto el diagnóstico como los objetivos de cada etapa. El tercer pilar es la didáctica de la Historia iberoamericana de Pagès & Santisteban (2011), cuya propuesta de articulación entre contenidos, procedimientos cognitivos y actitudes hacia el conocimiento histórico se traduce en la correspondencia explícita entre cada actividad de la guía y una dimensión específica del pensamiento histórico.

La guía está diseñada para implementarse en un bloque de seis semanas dentro del plan de estudios ordinario de la asignatura de Historia del Bachillerato General Unificado, sin requerir horas extracurriculares. El tiempo total estimado es de 18 períodos de clase de 45 minutos cada uno, distribuidos en cuatro etapas con distinta densidad según la complejidad de las operaciones cognitivas involucradas. La Tabla 3 presenta la organización completa de la propuesta con sus etapas, objetivos específicos, actividades nucleares, recursos, tiempo y criterios de evaluación formativa.

Tabla 3. Organización de la “Guía Didáctica ABP para el desarrollo del pensamiento histórico” por etapas.

| Etapas | Objetivo específico | Actividades nucleares | Recursos | Tiempo | Evaluación formativa |
|--|--|---|---|-----------------------------------|---|
| Etapa 1. Lanzamiento del proyecto | Situar al estudiante temporalmente frente a un proceso histórico local y movilizar la causalidad histórica mediante una pregunta detonadora anclada en la historia de Chamanga | Presentación de la pregunta detonadora; lluvia de saberes previos; formulación de sub-preguntas históricas por grupos; línea de tiempo inicial con hechos conocidos | Pizarrón; papelotes; marcadores; cuaderno de campo del estudiante; guion de sub-preguntas (impreso) | 3 períodos (135 min) | Lista de cotejo: calidad de las sub-preguntas formuladas; retroalimentación oral del docente |
| Etapa 2. Investigación y análisis de fuentes | Desarrollar el análisis crítico de fuentes primarias y secundarias accesibles al contexto local para contrastar versiones sobre el mismo proceso histórico | Clasificación de fuentes por tipo; fichas de análisis documental graduadas; contraste de dos fuentes sobre el mismo hecho; formulación de interpretación parcial argumentada | Documentos escritos de la institución; fotografías antiguas de la comunidad; guiones de entrevista oral a adultos mayores; fichas impresas de análisis documental | 6 períodos (270 min) | Rúbrica de análisis documental; retroalimentación escrita del docente sobre las fichas |
| Etapa 3. Elaboración del producto histórico | Traducir la investigación en un producto tangible que exija contextualización histórica y argumentación causal, diferenciado por nivel de complejidad | Elección del tipo de producto según nivel: ensayo histórico (2 págs.), línea de tiempo argumentada, o infografía analítica que vincule proceso local con uno de escala nacional; revisión por pares | Guion de producto (impreso); guía de revisión entre pares; papel bond; marcadores; fuentes recolectadas en Etapa 2 | 5 períodos (225 min) | Rúbrica de producto histórico (uso de fuentes, argumentación causal, contextualización); retroalimentación del docente en borrador previo |
| Etapa 4. Presentación y reflexión | Desarrollar el pensamiento crítico histórico mediante la confrontación de interpretaciones entre pares y la autoevaluación sobre los indicadores del diagnóstico inicial | Exposición oral del producto por grupos; debate estructurado con roles asignados (defensor, cuestionador, moderador); autoevaluación y coevaluación con los cinco indicadores del instrumento diagnóstico; cierre reflexivo docente | Productos elaborados en Etapa 3; ficha de autoevaluación y coevaluación (impresa); guion del debate; cuadro de roles | 4 períodos (180 min) | Ficha de autoevaluación y coevaluación sobre los cinco indicadores del pensamiento histórico; valoración docente de la calidad argumentativa del debate |
| Total | | | | 18 períodos (810 min / 6 semanas) | |

La “Guía Didáctica ABP para el desarrollo del pensamiento histórico” no opera como un recurso cerrado, sino que incluye actividades de apoyo para estudiantes con mayor dificultad en cada etapa y actividades de profundización para quienes demuestran dominio básico, dado que el diagnóstico reveló que el grupo no presenta un perfil homogéneamente deficitario. El 25,7 % de los estudiantes alcanzó niveles medios o logrados en al menos dos dimensiones, lo que exige una propuesta con diferenciación interna que respete esa heterogeneidad sin reducir las exigencias del conjunto.

Cada etapa contempla, además, un protocolo de retroalimentación docente que orienta cómo intervenir ante los errores conceptuales más frecuentes detectados en el diagnóstico, particularmente la confusión entre descripción y análisis de fuentes, y la tendencia a relatar causas sin establecer relaciones entre ellas.

Los hallazgos del estudio se discuten en tres planos articulados: su coherencia con el marco teórico revisado, su relación con los antecedentes investigativos identificados, y las implicaciones pedagógicas que se derivan para el contexto institucional específico de la Unidad Educativa Chamanga.

Los resultados del diagnóstico son coherentes con los planteamientos de Domínguez & Pagès (2022); y Pagès & Santisteban (2011) quienes sostienen que el pensamiento histórico no emerge sin propuestas pedagógicas intencionales. El 74,3 % de los estudiantes con dificultad en pensamiento crítico histórico y el 71,4 % con debilidad en análisis de fuentes confirman que la ausencia de estrategias explícitas para desarrollar esas dimensiones se traduce en

brechas persistentes, exactamente como predice la literatura. La Tabla 4 sistematiza las convergencias centrales entre los hallazgos y los referentes teóricos.

Tabla 4. Contrastación entre los hallazgos del estudio y los referentes teóricos.

| Hallazgo del estudio | Referente teórico | Tipo de relación |
|--|---|---|
| 74,3 % con dificultad en pensamiento crítico histórico | Domínguez & Pagès (2022); Pagès & Santisteban (2011) | Convergencia: el pensamiento crítico no emerge sin propuesta pedagógica explícita |
| 71,4 % con debilidad en análisis de fuentes | Ibagón & Minte (2019); Seixas & Morton (2013) | Convergencia: la enseñanza expositiva excluye el trabajo sistemático con fuentes |
| 60,0 % con dificultad en causalidad histórica | Chávez & Pagès (2017); Domínguez & Pagès (2022) | Convergencia: la multicausalidad requiere andamiaje didáctico específico |
| Metodologías expositivas predominantes en el aula | Basilotta et al. (2017); Santisteban & Castellví (2021) | Convergencia: el ABP es la respuesta metodológica más pertinente al diagnóstico |

La coherencia entre el diagnóstico de Chamanga y las predicciones teóricas confirma que el modelo de transmisión de contenidos produce déficits específicos y predecibles, y que esos déficits son exactamente los que el ABP está diseñado para atacar. Sáiz (2013) identificó que la evaluación formativa estructurada por etapas es la variable que más diferencia a las implementaciones ABP exitosas de las fallidas. Esa conclusión orientó el diseño de la Etapa 4 de la guía, donde la autoevaluación y la coevaluación operan sobre los mismos indicadores del diagnóstico inicial.

Al contrastar los hallazgos con los antecedentes investigativos, las convergencias son igualmente claras. Los resultados coinciden con los reportados por Chávez & Pagès (2017) en Chile, quienes encontraron limitaciones análogas en análisis de fuentes y causalidad en futuros docentes de Historia. La persistencia del mismo déficit en contextos distintos refuerza la hipótesis de que el problema es estructural: responde al predominio global del modelo expositivo, no a características particulares de ningún grupo. Chaparro Sainz et al. (2020) documentaron ese patrón durante veinticinco años a escala latinoamericana.

Donde el presente estudio diverge de investigaciones previas es en la solución propuesta. Basilotta et al. (2017) trabajaron con ABP en contextos con disponibilidad tecnológica; la guía diseñada para Chamanga es deliberadamente analógica, con alternativas para cada actividad que no requieren conectividad ni dispositivos. Cabanillas (2023) ya había mostrado que el ABP produce resultados

en contextos latinoamericanos de enseñanza presencial sin dependencia tecnológica, lo que respalda la viabilidad de esa adaptación. Esa decisión no debilita la fidelidad metodológica al ABP: las cuatro fases están intactas y la correspondencia entre cada fase y las dimensiones del pensamiento histórico se mantiene.

Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos apuntan directamente a la práctica docente en la institución. La implementación de la guía requerirá que el docente asuma la planificación del proyecto como tarea pedagógica central. Esa reorientación es precisamente lo que Santisteban & Castellví (2021) identifican como el cambio más difícil y más necesario en la enseñanza de la Historia: pasar de seleccionar contenidos para transmitir a diseñar condiciones para que los estudiantes piensen históricamente. La guía no resuelve ese problema por sí sola, pero reduce la carga de diseño instruccional al ofrecer una estructura que el docente puede adaptar al contexto sin partir de cero.

El anclaje local de la Etapa 1 merece atención específica. La historia de Chamanga, que incluye procesos de poblamiento costero, actividad pesquera y su relación con los ciclos económicos de Esmeraldas, ofrece material genuinamente significativo para los estudiantes. Trabajar con esa historia no es un recurso motivacional; es una operación epistémica: obliga a los estudiantes a reconocer que el pasado que les rodea también es objeto legítimo de investigación histórica.

La limitación principal del estudio reside en su carácter diagnóstico-propositivo: diseñamos la guía a partir del diagnóstico, pero no la implementamos ni evaluamos su efectividad en la práctica. El paso siguiente debe ser una implementación piloto con evaluación pre y post-intervención que permita verificar si las cuatro fases de la guía producen los avances en pensamiento histórico que el marco teórico predice. El tamaño del grupo ($n = 35$) no permite generalizaciones estadísticas, aunque la consistencia interna del diagnóstico, verificada por triangulación entre cuatro instrumentos y respaldada por la validación experta del instrumento cuantitativo, le otorga solidez al análisis del contexto específico estudiado.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado en el paralelo 2.º “B” de Bachillerato Técnico Agropecuario de la Unidad Educativa Chamanga confirmó brechas significativas en las cinco dimensiones del pensamiento histórico evaluadas, con porcentajes de dificultad que superaron el 60 % en todas las dimensiones y alcanzaron el 74,3 % en pensamiento crítico histórico. La triangulación entre los instrumentos cualitativos y cuantitativos permitió establecer que esas brechas son el resultado directo del predominio de metodologías expositivas que no contemplan operaciones cognitivas históricas explícitas, y no de características propias del grupo.

La guía didáctica basada en ABP que diseñamos responde de manera articulada a las brechas identificadas. Cada fase de la guía, cada actividad y cada criterio de evaluación formativa se derivaron del diagnóstico y del marco teórico revisado; no hubo elementos introducidos por supuesto o conveniencia. Esa derivación directa entre diagnóstico y propuesta es la garantía metodológica central de la coherencia interna del estudio.

El enfoque mixto con diseño secuencial explicativo fue adecuado para esta investigación aplicada. La secuencialidad entre la fase cualitativa y la cuantitativa fortaleció la consistencia del diagnóstico; la triangulación entre los cuatro instrumentos permitió verificar la validez de los hallazgos antes de derivar la propuesta.

La guía es implementable dentro del marco curricular vigente sin requerir modificaciones estructurales ni condiciones excepcionales. Su contribución al campo de la didáctica de la Historia en Ecuador consiste en ofrecer un recurso contextualizado para un tipo de institución, la de Bachillerato Técnico Agropecuario rural costero, que la literatura pedagógica nacional ha descrito como deficitaria en materiales pero que raramente ha sido el destino específico de propuestas de innovación didáctica. Los estudios de implementación futura determinarán el alcance real de esa contribución.

REFERENCIAS

- Basilotta, V., Martín, M., & García-Valcárcel, A. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior*, *68*, 501–512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>
- Cabanillas, E. (2023). The impact of interdisciplinary project-based learning on young learners' speaking results. *Porta Linguarum*, *39*, 129–145. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.22864>
- Calvas-Ojeda, M. G. (2025). *Historia local y Ciencias Sociales: Fundamentos teórico-metodológicos para su enseñanza*. Sophia Editions.
- Chaparro Sainz, Álvaro, Felices de la Fuente, M. del M., & Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia*, *14*(2), 93–147. <https://doi.org/10.6018/panta-rei.445541>
- Chávez, C., & Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y la enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez, R. García-Moris & C. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales: Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73–82). Universidad de Córdoba.
- Chávez-Preisler, C., & Pagès-Blanch, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *6*, 24–42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Domínguez, J., & Pagès, J. (2022). *Enseñar y aprender el pensamiento histórico en la educación secundaria: Un enfoque desde la didáctica de las ciencias sociales*. Síntesis.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles-Martínez, P., & López-Facal, R. (2021). Motivation and perceived learning of secondary education history students: Analysis of a programme on initial teacher training. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 661780. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661780>
- Ibagón, N., & Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares: Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, *31*, 107–131. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-107.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Currículo nacional de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado: Ciencias Sociales*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/CCSS-completo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, *30*(82), 281–309. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 23–39). Síntesis.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *27*, 43–66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, *53*, 87–99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Santisteban, A., & Castellví, J. (2021). La formación del pensamiento histórico como pensamiento crítico. En A. Santisteban & C. A. Lima-Ferreira (Orgs.), *O ensino de história no Brasil e Espanha: Uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 47–68). Editora Fi.

Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero & P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115–128). Fernando el Católico/AUPDCS.

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

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Lisset Nazareno-Nazareno, Wendy Gines Ramos-Saltos, Raúl Alejandro Montes de Oca-Celeiro: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.