Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(4), 67-78, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i4.529

Fuentes primarias en la enseñanza de la historia nacional y pensamiento crítico en estudiantes de 3.º BGU

Primary sources in the teaching of national history and critical thinking in 3rd-year BGU students

Luis Anibal Pallo-Buse
luis.pallo@quito.gob.ec
Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0004-6672-9248

Mirian Gabriela Borja-Ramos
miriangabriela2@yahoo.es
Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-9662-0826

Lidia María Mera-Quillupangui
lidi-meraq@hotmail.com
Escuela de Educación Básica Diario El Comercio, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0003-9132-6734

Mayra Elizabeth Farinango-Lara
docente.sociales0407@gmail.com
Unidad Educativa Abelardo Flores, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0002-2584-0287

RESUMEN

La enseñanza de la historia nacional en el bachillerato ecuatoriano sigue apoyada en el libro de texto y en la memorización, por cuanto las fuentes primarias aparecen poco y casi nunca se evalúan como evidencia. Es así que el estudio se planteó como objetivo analizar las fuentes primarias en la enseñanza de la historia nacional y el pensamiento crítico en estudiantes de 3.º BGU. En este sentido se empleó una metodología descriptiva, documental y comparativa, teniéndose como corpus 25 fuentes (1991-2025) de Ecuador, Latinoamérica, España y el ámbito anglosajón, contrastadas mediante matrices. Entre los resultados se obtuvo que las intervenciones con documentos mejoran el análisis, la interpretación y la evaluación, mientras libros y currículos los relegan a ilustración. Entre las conclusiones se estableció que el pensamiento crítico en 3.º BGU depende de convertir cada fuente nacional en un problema de procedencia, contexto y contraste.

Descriptores: enseñanza de la historia; historia nacional; pensamiento crítico. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The teaching of national history in Ecuadorian upper secondary school still relies on textbooks and memorisation, since primary sources appear rarely and are almost never assessed as evidence. The study therefore aimed to analyse primary sources in the teaching of national history and critical thinking in 3rd-year BGU students. A descriptive, documentary and comparative methodology was used, taking as corpus 25 sources (1991-2025) from Ecuador, Latin America, Spain and the English-speaking world, contrasted through matrices. The results showed that interventions with documents improve analysis, interpretation and evaluation, while textbooks and curricula reduce them to illustration. It was concluded that critical thinking in 3rd-year BGU depends on turning each national source into a problem of provenance, context and corroboration.

Descriptors: history education; national history; critical thinking. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 06/07/2026. Revisado: 12/07/2026. Aprobado: 18/10/2026. Publicado: 07/11/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

Cuando Nasimba-Mera & Fraga-Luque (2025) revisaron las 121 actividades del libro de Historia que el Ministerio de Educación del Ecuador distribuyó en 2020 para el primer curso de bachillerato, encontraron que apenas seis, es decir, el 5,0 %, trabajaban con fuentes históricas, mientras el 62 % se resolvía con preguntas cortas y el 58,7 % se quedaba en el conocimiento factual, de suerte que solo dos actividades alcanzaban el nivel de aplicación en la taxonomía de Marzano y Kendall. En consonancia con ese hallazgo, la escena que se repite en muchas aulas del Bachillerato General Unificado (BGU) es la de un estudiante que copia fechas y nombres de la Revolución de Quito o de la fundación de la República sin haber leído nunca el acta, la proclama o la carta que dieron origen a esos hechos.

Por su parte, el currículo nacional vigente desde 2016 ubica la Historia dentro del área de Ciencias Sociales del BGU y declara entre sus propósitos la formación de un pensamiento crítico y la comprensión de los procesos que configuraron el país (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), lo cual plantea una distancia evidente entre lo que la norma pide y lo que los materiales ofrecen. De hecho, Sáez-Rosenkranz & Gámez-Ceruelo (2024) analizaron 169 trabajos sobre fuentes primarias en la didáctica de la historia producidos entre 1989 y 2023 y encontraron que solo el 2,37 % procedía de Ecuador, frente al 13,02 % del Perú y al 57 % de España, cifra que revela cuán poco se ha estudiado el tema en el país.

En el plano conceptual, la relación entre fuentes y pensamiento crítico tiene una genealogía precisa, pues Wineburg (1991) mostró, al comparar a historiadores con estudiantes de secundaria frente a documentos y pinturas sobre la batalla de Lexington, que los expertos leen cada texto preguntando quién lo escribió, cuándo y con qué intención, mientras los estudiantes buscan en él datos para memorizar. Más tarde, Seixas (2017) ordenó esa práctica dentro de un modelo de pensamiento histórico con seis conceptos, entre ellos la evidencia, y Santisteban-Fernández (2010) lo trasladó al ámbito hispanohablante al situar la interpretación de fuentes como una de las cuatro competencias que permiten formar una ciudadanía democrática.

Sin embargo, la presencia de documentos en el aula no garantiza por sí misma un pensamiento más riguroso, y Gómez-Carrasco et al. (2014) advierten que la fuente se convierte en evidencia solo cuando el estudiante la somete a un método de contraste, en lugar de aceptarla como una ilustración del relato del libro. Del mismo modo, Abrami et al. (2015), en un metaanálisis publicado en *Review of Educational Research*, encontraron que el pensamiento crítico mejora cuando la instrucción combina el diálogo, la exposición a problemas auténticos y el acompañamiento del docente, condiciones que el trabajo con fuentes primarias puede reunir si se diseña con ese fin.

Pero, ¿qué dicen los estudios cuando se comparan entre países, niveles y tipos de intervención, y qué lecciones dejan para un tercer curso de bachillerato que cierra la formación escolar con la historia del Ecuador? A partir de lo planteado, la investigación tiene por objetivo analizar las fuentes primarias en la enseñanza de la historia nacional y el pensamiento crítico en estudiantes de 3.º BGU, con el propósito de contrastar lo que reportan los libros de texto, los currículos y las intervenciones de aula, e inferir criterios didácticos aplicables al contexto ecuatoriano.

MÉTODO

La metodología empleada es de tipo descriptivo, documental y comparativo, por cuanto se describieron los hallazgos de estudios previos, se trabajó exclusivamente con documentos publicados y se contrastaron los resultados según el país, el nivel educativo, el tipo de fuente y la estrategia didáctica, siguiendo la lógica que Martínez-Hita et al. (2022) aplicaron al comparar la presencia del pensamiento histórico en los currículos de diez países. En este sentido se conformó un corpus de 25 fuentes publicadas entre 1991 y 2025, de las cuales 24 son artículos de revistas arbitradas y una corresponde al currículo oficial ecuatoriano de 2016, tal como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. *Protocolo de la revisión documental comparativa*.

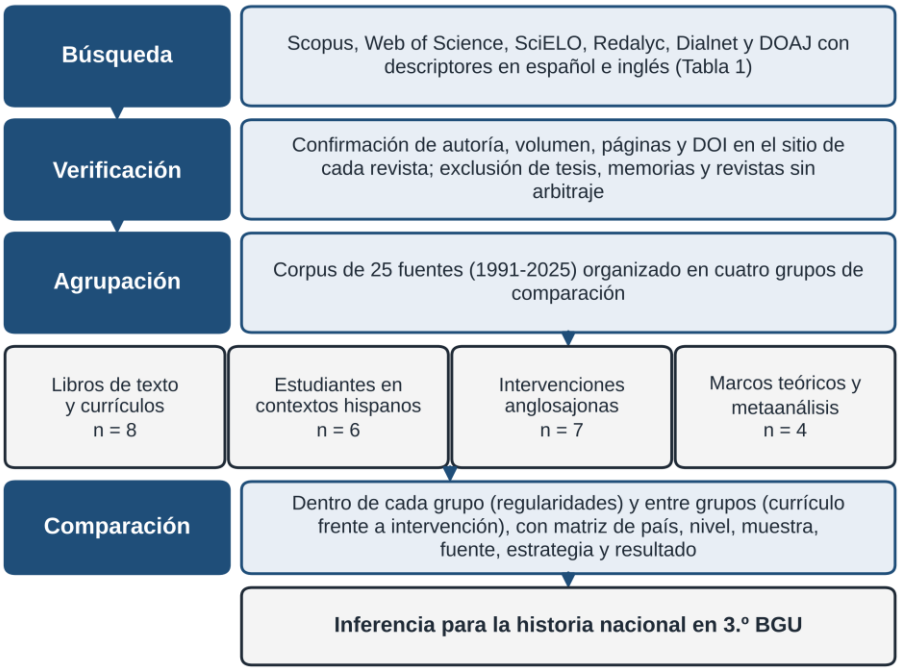
Elemento	Descripción
Tipo de estudio	Descriptivo, documental y comparativo
Bases consultadas	Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y DOAJ; portal del Ministerio de Educación del Ecuador
Descriptores	("fuentes primarias" OR "primary sources" OR "documentos históricos") AND ("pensamiento histórico" OR "historical thinking" OR "pensamiento crítico" OR "critical thinking") AND ("secundaria" OR "bachillerato" OR "high school")
Periodo	1991-2025
Criterios de inclusión	Artículos arbitrados con DOI o registro verificable; estudios sobre fuentes, pensamiento histórico o crítico en secundaria y bachillerato; currículo oficial ecuatoriano
Criterios de exclusión	Tesis, memorias de congreso, prensa, blogs, revistas sin arbitraje o depredadoras y registros duplicados
Grupos de comparación	Libros de texto y currículos (n = 8); estudiantes en contextos hispanohablantes (n = 6); intervenciones y estudios del ámbito anglosajón (n = 7); marcos teóricos y metaanálisis (n = 4)
Criterios de comparación	País, nivel educativo, muestra, tipo de fuente, estrategia y resultado vinculado con el pensamiento crítico

Nota: elaboración propia.

En cuanto al procedimiento, la búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y DOAJ, y cada registro se verificó en el sitio de la revista para confirmar autoría, volumen, páginas y DOI, mientras se descartaron las tesis, las memorias de congreso y las revistas sin arbitraje o de dudosa calidad editorial. Posteriormente, el corpus se organizó en tres grupos de comparación, a saber, estudios sobre libros de texto y currículos, estudios con estudiantes en contextos hispanohablantes y estudios de intervención en el ámbito anglosajón, de modo que cada grupo se examinó con una matriz documental que registró país, nivel, muestra, tipo de fuente y resultado relacionado con el pensamiento crítico.

Por último, la comparación se efectuó en dos momentos, primero dentro de cada grupo, para identificar regularidades, y después entre grupos, para contrastar lo que proponen los currículos con lo que logran las intervenciones, de suerte que la proyección hacia el 3.º BGU se presenta como inferencia de los autores a partir de esa triangulación. En la Figura 1 se representa la ruta seguida.

Figura 1. *Ruta de la revisión documental comparativa*.



Nota: elaboración propia.

RESULTADOS

El grupo de estudios que examina materiales y programas ofrece una lectura comparada con un patrón que se repite de Lima a Quito y de Chillán a Murcia. Así, Valle-Taiman (2011) revisó cuatro textos escolares peruanos para tercero y cuarto de secundaria, editados por Santillana y Norma, y comprobó que, aunque incluían numerosas fuentes escritas, ninguno explicaba qué es una fuente ni proponía actividades de clasificación o de evaluación de su fiabilidad, en tanto que la redacción de ensayos aparecía en el 2 % de las actividades de una sola editorial. En el caso ecuatoriano, Nasimba-Mera & Fraga-Luque (2025) hallaron que las actividades con fuentes del texto de primero de bachillerato se limitaban a cuatro combinaciones de documento e imagen y a dos comentarios de texto.

Con respecto a los currículos, Moreno-Vera et al. (2023) diseñaron una rúbrica validada por juicio de expertos para analizar los criterios de evaluación del bachillerato español y comprobaron que el decreto de 2022 da mayor presencia a las competencias de pensamiento histórico y eleva su nivel cognitivo frente al de 2014, mientras Martínez-Hita et al. (2022) encontraron que la mayoría de los currículos de Canadá, Estados Unidos, México, Chile, Argentina, Australia, Inglaterra, Portugal, Francia y España incorpora conceptos de pensamiento histórico, aunque con grados muy distintos de concreción. Lo expuesto invita a reflexionar sobre una paradoja, puesto que la norma avanza hacia el trabajo con evidencias mientras los libros que llegan al aula siguen tratando el documento como adorno del relato.

En el aula chilena, Minte-Münzenmayer & Ibagón-Martín (2017) analizaron el currículo oficial, varios textos escolares y las transcripciones de dos meses de clases de nueve docentes de Chillán, y encontraron que el pensamiento crítico figura en los documentos oficiales pero casi no aparece en los textos ni en la práctica, porque el profesorado prioriza cubrir todos los contenidos del programa. Más recientemente, Torres & Muñoz-Labraña (2024) observaron once clases de tres profesores de primer año medio sobre la ocupación de La Araucanía y advirtieron que los docentes contextualizan el periodo, pero no llevan a los estudiantes a formular juicios éticos razonados sobre las acciones del pasado. En la Tabla 2 se reúne la comparación de este grupo.

Tabla 2. *Comparación de estudios sobre libros de texto, currículos y práctica docente*.

Estudio	País	Material o muestra	Hallazgo sobre las fuentes
Valle-Taiman (2011)	Perú	Cuatro textos de 3.º y 4.º de secundaria	Ninguno define la fuente ni propone evaluar su fiabilidad
Minte-Münzenmayer & Ibagón-Martín (2017)	Chile	Currículo, textos y clases de nueve docentes	El pensamiento crítico se declara, pero no se practica
Martínez-Hita et al. (2022)	Diez países	Currículos oficiales	La mayoría incorpora el pensamiento histórico con desigual concreción
Moreno-Vera et al. (2023)	España	Criterios de evaluación de bachillerato 2014 y 2022	Mayor presencia y nivel cognitivo en el currículo de 2022
Sáez-Rosenkranz & Gámez-Ceruelo (2024)	Latinoamérica y España	169 trabajos (1989-2023)	Ecuador aporta el 2,37 %; predominan enfoques procedimentales
Torres & Muñoz-Labraña (2024)	Chile	Once clases de tres docentes	Se contextualiza, pero no se llega al juicio ético
Nasimba-Mera & Fraga-Luque (2025)	Ecuador	121 actividades del texto de 1.º BGU (2020)	Solo el 5,0 % usa fuentes; el 62 % son preguntas cortas

Nota: elaboración propia a partir del corpus revisado.

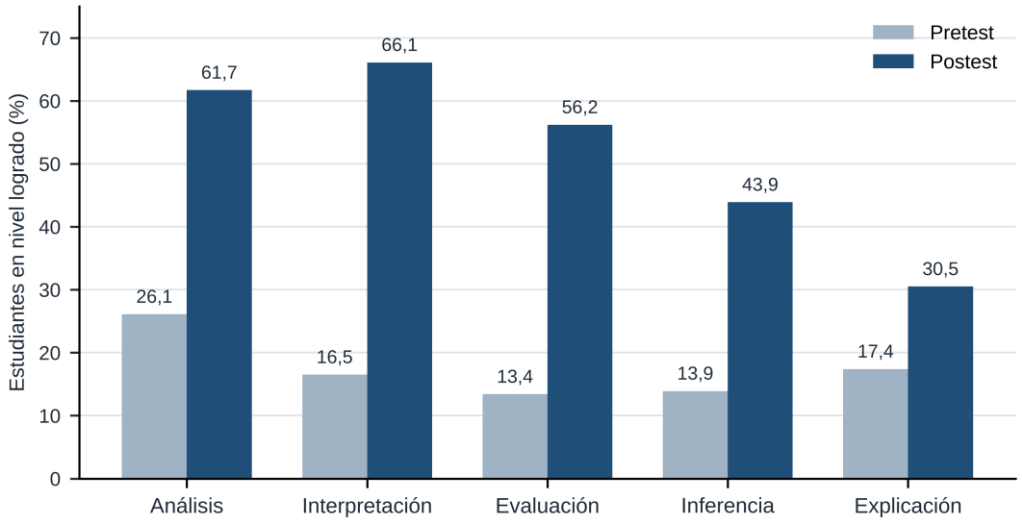
Lo que muestran los estudiantes cuando trabajan con fuentes

En segundo término, el grupo de investigaciones con estudiantes de habla hispana tiene como estudio más cercano al objeto de este artículo el de Cevallos-Torres & Mora-Pérez (2022), quienes trabajaron con 46 estudiantes de tercer año de BGU de la Unidad Educativa San Alfonso, en Ambato, durante el año lectivo 2021-2022. Mediante un diseño cuasiexperimental con pretest y postest y el instrumento de Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado, los autores combinaron cada dimensión con una técnica y una fuente, entre ellas testimonios en mesa redonda, prensa en mapas mentales, artículos en sillas filosóficas y videos de prensa en ensayos, y obtuvieron mejoras significativas en las cinco dimensiones, con $p = 0{,}000$ en análisis, interpretación, evaluación e inferencia y $p = 0{,}011$ en explicación.

Al recalcular los porcentajes de estudiantes que alcanzaron el nivel logrado en cada ítem, se observa en la Figura 2 que la interpretación pasó de un promedio de 16,5 % a 66,1 % y la evaluación de 13,4 % a 56,2 %, mientras la explicación avanzó menos, de 17,4 % a 30,5 %, lo que sugiere que argumentar por escrito con base en las fuentes exige más tiempo que reconocerlas o valorarlas. Cabe precisar que el estudio no tuvo grupo control y que cada actividad duró alrededor de una semana, razón por la cual sus resultados deben leerse como indicio y no como prueba concluyente.

Figura 2. *Estudiantes de 3.º BGU en nivel logrado por dimensión del pensamiento crítico, antes*

y después de la intervención con fuentes.



Nota: elaboración propia a partir de los porcentajes por ítem reportados por Cevallos-Torres & Mora-Pérez (2022); cada barra es el promedio de los ítems de la dimensión.

En España, Rivero-Gracia et al. (2023) aplicaron un cuestionario a 231 estudiantes de secundaria y bachillerato de tres centros de Zaragoza para examinar cómo juzgan la fiabilidad de las fuentes, y encontraron niveles de comprensión y de pensamiento crítico limitados y muy próximos entre ambas etapas, de modo que la progresión esperada entre secundaria y bachillerato no se verificó. Igualmente, Sánchez-Fuster & Rodríguez-Pérez (2025) consultaron a 486 estudiantes universitarios de Murcia sobre su paso por el bachillerato y registraron que el trabajo con fuentes primarias, la empatía histórica y el sentido ético siguen teniendo escasa relevancia en el aula, aun cuando el currículo los exige.

En lo que atañe a la narración, Sáiz-Serrano & López-Facal (2015) pidieron a 85 estudiantes de segundo de bachillerato de cuatro institutos públicos de Valencia y a 32 futuros profesores que escribieran una síntesis de la historia de España del siglo XX, y comprobaron que cerca del 52 % de los bachilleres no empleó ningún concepto de segundo orden, mientras las narraciones críticas apenas alcanzaron el 12 % entre ellos frente al 34 % de los futuros docentes. Asimismo, Acosta-Torres (2020) documentó en México una intervención sobre la Revolución mexicana en bachillerato basada en fuentes primarias y concluyó que su uso motiva el desarrollo del pensamiento histórico, aunque sin reportar mediciones cuantitativas.

Una situación semejante se observa en la formación del profesorado, ya que Chávez-Preisler (2024) analizó las clases de síntesis planificadas por 69 futuros docentes de historia de cinco universidades chilenas y encontró que el 72 % incorporaba fuentes, pero solo el 5,9 % aplicaba a la vez la contextualización, el análisis y la corroboración, mientras el 26 % usaba los documentos únicamente para extraer información explícita. Lo anterior permite comprender por qué las fuentes llegan al aula como depósitos de datos, puesto que quienes las enseñan tampoco han interiorizado los procedimientos que las convierten en evidencia.

Lo que enseñan las intervenciones del ámbito anglosajón

Por otro lado, el tercer grupo aporta la evidencia experimental más sólida, y su punto de partida es el programa Reading Like a Historian, cuya aplicación en cinco escuelas secundarias públicas de San Francisco evaluó Reisman (2012) durante seis meses, con mejoras frente a los grupos de comparación en pensamiento histórico, en conocimiento factual y en comprensión lectora. A su vez, Nokes et al. (2007) mostraron que enseñar de forma explícita las heurísticas de procedencia, contextualización y corroboración a estudiantes de secundaria produce un uso más frecuente de esas estrategias que la simple lectura de textos múltiples, lo cual indica que la heurística debe enseñarse y no se adquiere por exposición. En la misma dirección, Monte-Sano

(2010) comparó la escritura de estudiantes de secundaria en dos aulas de historia estadounidense y mostró que los ensayos ganaban carácter histórico cuando el docente enseñaba de manera explícita a sustentar afirmaciones con evidencias y a situarlas en su contexto.

Del mismo modo, De La Paz et al. (2017) aplicaron durante un año escolar un currículo de 18 días que integraba lectura de documentos y escritura argumentativa, y obtuvieron en los lectores con más dificultades tamaños de efecto de 0,45 en escritura histórica y de 0,32 en calidad general del texto. Con todo, van Boxtel & van Drie (2012) advierten, a partir de un experimento con 114 estudiantes neerlandeses, que la contextualización de imágenes y documentos depende de una red de conocimientos históricos bien conectada, de manera que las pistas de análisis rinden poco si el estudiante no domina antes los conceptos y acontecimientos clave del periodo.

Finalmente, el entorno digital añade una exigencia nueva, ya que Wineburg & McGrew (2019) compararon la manera como historiadores, estudiantes universitarios y verificadores profesionales evaluaban sitios web, y encontraron que los verificadores abandonaban pronto la página para contrastarla en otras fuentes, práctica que denominaron lectura lateral y que resulta pertinente para estudiantes que hoy acceden a documentos históricos digitalizados sin mediación. En la Tabla 3 se sintetiza la comparación de los estudios con estudiantes y de las intervenciones.

Tabla 3. *Comparación de estudios con estudiantes e intervenciones con fuentes*.

Estudio	País	Muestra y diseño	Resultado
Nokes et al. (2007)	Estados Unidos	Secundaria; enseñanza explícita de heurísticas	Mayor uso de procedencia, contexto y corroboración
Monte-Sano (2010)	Estados Unidos	Escritura en dos aulas de secundaria	La enseñanza explícita de la evidencia mejora el ensayo
Reisman (2012)	Estados Unidos	Cinco escuelas públicas; seis meses	Mejoras en pensamiento histórico, conocimiento y lectura
van Boxtel & van Drie (2012)	Países Bajos	18 estudiantes y experimento con 114	La contextualización depende del conocimiento previo
Sáiz-Serrano & López-Facal (2015)	España	85 bachilleres y 32 futuros docentes	52 % de bachilleres sin conceptos de segundo orden
De La Paz et al. (2017)	Estados Unidos	Currículo de 18 días durante un año	Efecto de 0,45 en escritura histórica
Wineburg & McGrew (2019)	Estados Unidos	Historiadores, estudiantes y verificadores	La lectura lateral distingue a los expertos
Acosta-Torres (2020)	México	Bachillerato; Revolución mexicana	Las fuentes motivan el pensamiento histórico
Cevallos-Torres & Mora-Pérez (2022)	Ecuador	46 estudiantes de 3.º BGU; pretest y postest	Mejoras significativas en las cinco dimensiones
Chávez-Preisler (2024)	Chile	69 futuros docentes de cinco universidades	72 % usa fuentes; 5,9 % contextualiza, analiza y corrobora
Rivero-Gracia et al. (2023)	España	231 estudiantes de secundaria y bachillerato	Niveles limitados y sin progresión entre etapas
Sánchez-Fuster & Rodríguez-Pérez (2025)	España	486 universitarios sobre su bachillerato	Escasa relevancia del trabajo con fuentes primarias

Nota: elaboración propia a partir del corpus revisado.

Fuentes primarias y pensamiento crítico en el 3.º BGU

Así pues, la comparación entre grupos permite establecer correspondencias entre las operaciones que realizan los historiadores con los documentos y las dimensiones del pensamiento crítico que miden los instrumentos usados en el Ecuador, tal como se muestra en la Tabla 4, donde la procedencia se vincula con la evaluación, la contextualización con la interpretación, la corroboración con la inferencia y la argumentación con la explicación. Esto indica que el trabajo con fuentes no es una actividad complementaria de la clase de historia, puesto que es la vía por la cual las habilidades del pensamiento crítico encuentran un contenido concreto sobre el cual ejercitarse.

Tabla 4. *Correspondencia entre operaciones con fuentes y dimensiones del pensamiento crítico*.

Operación con la fuente	Pregunta guía para 3.º BGU	Dimensión del pensamiento crítico	Respaldo en el corpus
Procedencia	¿Quién produjo el documento, cuándo y con qué propósito?	Evaluación	Wineburg (1991); Nokes et al. (2007)
Contextualización	¿Qué ocurría en el país cuando se escribió?	Interpretación	van Boxtel & van Drie (2012); Reisman (2012)
Lectura atenta	¿Qué afirma el autor y qué palabras revelan su postura?	Análisis	Reisman (2012); Cevallos-Torres & Mora-Pérez (2022)
Corroboración	¿Qué dicen otras fuentes sobre el mismo hecho?	Inferencia	Wineburg (1991); Wineburg & McGrew (2019)
Argumentación	¿Qué conclusión puede defenderse con las evidencias?	Explicación	De La Paz et al. (2017); Sáiz-Serrano & López-Facal (2015)
Juicio ético	¿Cómo valorar las decisiones de los actores según su tiempo?	Autorregulación	Seixas (2017); Torres & Muñoz-Labraña (2024)

Nota: elaboración propia a partir del corpus revisado.

Sobre esa base, se propone como inferencia de los autores una secuencia para la historia nacional en 3.º BGU que parte de una pregunta histórica, avanza por la lectura de procedencia, el contexto y el contraste entre documentos, y culmina en un texto argumentativo que el estudiante defiende ante sus pares, como se representa en la Figura 3. Para ello, el Acta de la Junta Soberana de Quito de 1809, las constituciones del siglo XIX, la prensa de la Revolución Liberal o los testimonios sobre la guerra de 1941 ofrecen materiales en los que los estudiantes pueden preguntarse quién habló, para quién y con qué intereses, y contrastar esas voces con las de los textos escolares.

Figura 3. *Secuencia didáctica con fuentes primarias de la historia nacional para 3.º BGU.*



Nota: elaboración propia a partir del corpus revisado.

Otro aspecto que debe ser revisado es la formación previa de conocimientos, por cuanto la evidencia de van Boxtel & van Drie (2012) indica que la contextualización fracasa cuando el estudiante carece de un marco cronológico, de ahí que la secuencia propuesta no sustituye la explicación del docente, la presupone. En el mismo sentido, el riesgo detectado por Torres & Muñoz-Labraña (2024) en Chile, donde el análisis se detiene antes del juicio ético, obliga a reservar un momento explícito para valorar las decisiones de los actores del pasado según su contexto, sin anacronismos y sin renunciar a la pregunta moral.

En consecuencia, la propuesta exige revisar los libros de texto del BGU para que las fuentes dejen de ser recuadros ilustrativos y pasen a ser objeto de preguntas de procedencia, contexto y contraste, como sugieren los resultados de Nasimba-Mera & Fraga-Luque (2025), y requiere además que el docente disponga de tiempo para sostener la secuencia durante varias semanas, condición que Cevallos-Torres & Mora-Pérez (2022) cumplieron al dedicar una semana a cada dimensión. Al respecto, Sáez-Rosenkranz & Gámez-Ceruelo (2024) recuerdan, por último, que ninguna fuente primaria es neutral, de modo que enseñar a leerlas es también enseñar a reconocer desde dónde se narra la historia del país.

CONCLUSIÓN

El objetivo de analizar las fuentes primarias en la enseñanza de la historia nacional y el pensamiento crítico en estudiantes de 3.º BGU se cumplió mediante la comparación de 25 fuentes que abarcan libros de texto, currículos, estudios con estudiantes e intervenciones de aula en Ecuador, Perú, Chile, México, España, Países Bajos y Estados Unidos. En virtud de lo

abordado, los libros y las prácticas analizadas tienden a usar el documento como ilustración del relato, mientras los currículos recientes y las intervenciones experimentales lo tratan como evidencia que debe interrogarse.

De la comparación se desprende que las intervenciones con fuentes mejoran las habilidades de análisis, interpretación y evaluación, como ocurrió con los 46 estudiantes de tercer año de BGU en Ambato, pero que la explicación escrita y el juicio ético avanzan más despacio y requieren un acompañamiento sostenido. Esto indica que el pensamiento crítico en 3.º BGU depende de convertir cada fuente nacional en un problema de procedencia, contexto y contraste, y de apoyar ese trabajo en un conocimiento cronológico sólido.

Por consiguiente, se recomienda a las instituciones educativas y al Ministerio de Educación revisar las actividades de los textos de Historia del BGU, incorporar archivos documentales del país en formato digital y formar al profesorado en las heurísticas de lectura histórica. Asimismo, queda como reto para futuras investigaciones medir, con grupos de comparación y en distintas regiones del Ecuador, el efecto de secuencias con fuentes primarias sobre la escritura argumentativa de los estudiantes al cierre del bachillerato.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a las instituciones educativas que motivaron esta reflexión sobre la enseñanza de la historia nacional en el bachillerato.

REFERENCIAS

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Acosta-Torres, Ó. (2020). La enseñanza de la Revolución mexicana a partir del uso de fuentes primarias: Estrategias y contribuciones. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (9), 8–29. https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15963

Cevallos-Torres, A., & Mora-Pérez, A. (2022). Fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(26). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.454

Chávez-Preisler, C. A. (2024). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos, 46*(184), 111–126. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Piantedosi, K. W. (2017). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 31–52. https://doi.org/10.1002/rrq.147

Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño-Molina, J., & Molina-Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente: Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento, 6*(11), 5–27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., & Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare, 26*(2). https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/curriculo/

Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado, 13*(2), 186–198. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228

Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences, 19*(4), 539–568. https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014

Moreno-Vera, J. R., Rodríguez-Pérez, R. A., & Monteagudo-Fernández, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: Análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 89–107. https://doi.org/10.6018/areas.528181

Nasimba-Mera, E., & Fraga-Luque, O. (2025). Desarrollo del pensamiento histórico en el primero de bachillerato: Análisis de las actividades del libro de texto de Historia. *Revista Cátedra, 8*(2), 137–152. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.7917

Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 492–504. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction, 30*(1), 86–112. https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081

Rivero-Gracia, P., Aso-Morán, B., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: Fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25*, e09, 1–16. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338

Sáez-Rosenkranz, I., & Gámez-Ceruelo, V. (2024). Las fuentes primarias en la didáctica de la historia en Latinoamérica y España: Reflexiones desde una panorámica general. *Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (28), 1–24. https://doi.org/10.15359/rp.28.7

Sáiz-Serrano, J., & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87–101. https://doi.org/10.7440/res52.2015.06

Sánchez-Fuster, M. C., & Rodríguez-Pérez, R. A. (2025). Competencias históricas en el alumnado de Bachillerato: Hacia un pensamiento crítico. *Aula Abierta, 54*(3), 291–299. https://doi.org/10.17811/rifie.22541

Santisteban-Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34–56. https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory, 49*(6), 593–605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Torres, B., & Muñoz-Labraña, C. (2024). El profesorado y el desarrollo del pensamiento histórico a partir de temas controversiales: Una mirada a las aulas de Historia chilenas. *Clío. History and History Teaching*, (50), 83–102. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010818

Valle-Taiman, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia: Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación, 20*(38), 81–106. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876777005

van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction, 30*(2), 113–145. https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 73–87. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record, 121*(11), 1–40. https://doi.org/10.1177/016146811912101102

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/