Revista de Educación Simón Rodríguez/ www.revistasimonrodriguez.org
Vol. 6 | No. 13| octubre 2026 – enero 2027 | ISSN: 3006-1385
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.261

Artículo original

Relación entre storytelling y argumentación histórica en estudiantes de primer grado de secundaria

The relationship between storytelling and historical argumentation in first-year secondary school students

Jeanette María Flores Pezo [1]

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
Correo: jeanette.floresp@unmsm.edu.pe

Resumen

Contexto: El storytelling se emplea con frecuencia en la enseñanza de las ciencias sociales, aunque su vínculo con la argumentación histórica carece de evidencia suficiente en el contexto peruano. **Objetivo:** Determinar la relación entre ambas variables en estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa Liceo Trujillo, durante 2025. **Método:** Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 162 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. **Resultados:** Los hallazgos mostraron predominio del nivel excepcional en el uso y del nivel sólido en la argumentación. Además, la correlación de Spearman no resultó significativa. **Conclusión:** No existe evidencia de asociación entre las variables en la muestra estudiada, por lo que la narración, por sí sola, no explica el desarrollo de la argumentación histórica y requiere complementarse con andamiajes orientados al análisis de fuentes y a la construcción de **Palabras clave:** Argumentación histórica; Estudiantes; Explicaciones fundamentadas; Storytelling; Educación secundaria

Cómo citar:
Flores Pezo, J. M. (2026). Relación entre storytelling y argumentación histórica en estudiantes de primer grado de secundaria. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 6*(13), 1–16. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.261

Abstract

Context: Storytelling is frequently used in social studies education, yet its link to historical argumentation lacks sufficient evidence within the Peruvian context. **Objective:** To determine the relationship between these two variables among first-year secondary school students at the Liceo Trujillo educational institution in 2025. **Method:** A quantitative approach was adopted, utilizing a non-experimental, cross-sectional design with a correlational scope. The sample consisted of 162 students selected through non-probabilistic convenience sampling. **Results:** The findings indicated a predominance of an exceptional level in the use of storytelling and a solid level in historical argumentation. Furthermore, the Spearman correlation was not statistically significant. **Conclusion:** There is no evidence of an association between the variables in the studied sample; therefore, storytelling alone does not account for the development of historical argumentation. It must be complemented by scaffolding focused on the analysis of sources and the construction of evidence-based explanations.

Keywords: Historical argumentation; Students; Evidence-based explanations; Storytelling; Secondary education

Introducción

La enseñanza de la historia en la educación secundaria peruana afronta el desafío de cubrir el temario y, al mismo tiempo, promover el pensamiento crítico. El Currículo Nacional de la Educación Básica establece que el estudiante debe construir interpretaciones históricas, sustentar posiciones y explicar causas y consecuencias de los procesos sociales (Olivares y Peinado, 2024). En la práctica, ese propósito suele reducirse a la memorización de fechas y personajes, mientras la argumentación ocupa un lugar secundario. Muchos estudiantes describen lo que ocurrió, pero no logran explicar por qué ni con qué evidencias se sostiene una interpretación.

El diagnóstico no es exclusivo del Perú. Conviene precisar que, la UNESCO (2022), ha advertido que los sistemas educativos requieren renovar sus prácticas pedagógicas para formar ciudadanos capaces de interpretar información ambigua y sostener juicios fundamentados. En el área de Ciencias Sociales, esa renovación implica pasar de la transmisión de relatos cerrados a la construcción de explicaciones con fuentes, criterios y contraste de posturas. Sin embargo, incorporar recursos atractivos sin modificar las tareas cognitivas puede dejar intactas las dificultades que se pretende resolver.

Entre estas estrategias, el storytelling ocupa un lugar destacado, el cual se entiende como la narración de historias con intención pedagógica, en la que personajes, conflictos y escenarios organizan la información y movilizan emociones. Una revisión sistemática de 30 estudios sobre educación secundaria concluyó que la narración favorece la comprensión, el pensamiento crítico, la motivación, la empatía y la comunicación oral (Ibrahim y Kamaruddin, 2026). Este balance es prometedor, aunque los autores advierten que los efectos dependen de cómo se integra la historia a la tarea.

En la enseñanza de la historia, la evidencia disponible matiza ese entusiasmo. Particularmente, un estudio con estudiantes de secundaria mostró que la narración puede favorecer la adopción de perspectivas personalizadas y, con ello, debilitar el análisis histórico objetivo; también reveló una relación más compleja entre forma narrativa y comprensión disciplinar de lo que suele suponerse (Kindenberg, 2025). En paralelo, una investigación cuasi experimental con 183 estudiantes de educación cívica halló que el storytelling digital incrementó la autoeficacia de los participantes (Nkanu et al., 2024). Ambos resultados apuntan a lo mismo, la narrativa moviliza disposiciones, pero no garantiza por sí misma el dominio de las operaciones que exige la disciplina.

La argumentación histórica designa una práctica distinta, la cual consiste en sostener una noción sobre el pasado, respaldada con evidencia procedente de fuentes y que reconoce toda interpretación como revisable. En esta línea Nokes y De La Paz (2023), examinaron el trabajo de historiadores y estudiantes, y concluyeron que esta práctica combina destrezas y disposiciones, quienes argumentan que deben seleccionar pruebas inexactas, planificar la escritura y valorar las ideas de otros. La definición importa porque delimita el objeto de enseñanza y no se trata de opinar sobre el pasado, sino de construir una explicación defendible frente a otras interpretaciones.

Las dificultades aparecen desde las primeras etapas de formación. Al analizar 207 ensayos argumentativos de estudiantes de secundaria y bachillerato, Steiss et al. (2024) encontraron diferencias claras en el uso de fuentes, la presentación de ideas y el lenguaje, mientras las habilidades de pensamiento histórico variaron menos entre niveles. El dato sugiere que la escritura académica y el razonamiento disciplinar no avanzan igual, ya que un estudiante puede redactar con fluidez y, aun así, no construir una argumentación histórica consistente. Por eso conviene medir el desempeño con tareas auténticas.

El dominio del contenido tampoco basta. En palabras de Ter Beek et al. (2022), ciertas habilidades de lectura específicas de la disciplina se asocian con el conocimiento histórico y con la capacidad de razonamiento, aunque no todas predicen el desempeño. Por su parte, Husemann (2023), analizó explicaciones escritas por estudiantes alemanes de séptimo y octavo grado y observó que pocos alcanzaban elaboraciones complejas; la mayoría luchaba con el lenguaje específico y con los principios epistemológicos que sostienen una explicación histórica. Ambas investigaciones desplazan la atención desde el recurso didáctico hacia las condiciones cognitivas y lingüísticas que el estudiante necesita para argumentar.

La evaluación de fuentes constituye otro cuello de botella. Al respecto, Van der Eem et al. (2025) compararon el desempeño de estudiantes de noveno grado frente a fuentes históricas y fuentes de internet, y encontraron puntajes promedio similares, aunque con distribuciones distintas y una correlación moderada entre ambas tareas. En España, Rivero et al. (2023) examinaron la comprensión de las pruebas y fuentes históricas en 231 estudiantes de secundaria y bachillerato, y expusieron que los niveles de comprensión son limitados y próximos entre sí, sin una progresión clara. Estos hallazgos indican que la exposición a documentos no enseña por sí sola a valorar su fiabilidad.

La mediación docente parece decisiva. En este sentido, Marczyk et al. (2022) trabajaron con 24 estudiantes de secundaria en la interpretación de fuentes secundarias y comprobaron que el encuadre explícito acompañado de instrucción dialógica aumentaba la probabilidad de realizar evaluaciones complejas de la evidencia. En la misma línea, Landrieu et al. (2024) verificaron que la instrucción explícita con escritura colaborativa mejora la calidad de los textos argumentativos de estudiantes de secundaria. Dicho patrón es consistente, ya que la argumentación se aprende cuando alguien hace visibles las operaciones, modela el proceso y ofrece retroalimentación durante la tarea.

Por su parte, Paricio et al. (2022) analizaron los planes de enseñanza de 72 futuros profesores de historia y detectaron dificultades para traducir un currículo orientado al razonamiento histórico en actividades concretas, además de concepciones epistemológicas poco elaboradas. Desde otro ángulo, Dessingué (2024) encuestó a 274 estudiantes noruegos y describió cómo justifican su interés o desinterés por la historia a partir de cuatro cronotopos, como la actualización y la desconexión. Estos hallazgos sugieren que la relevancia que el estudiante atribuye al pasado condiciona su disposición a implicarse en tareas argumentativas.

En correspondencia con lo anterior, Ningsih y Abidin (2022) desarrollaron y validaron un instrumento para valorar la habilidad de analizar la causalidad de los acontecimientos históricos con 150 estudiantes de secundaria, y reportaron evidencias de validez y fiabilidad. Cabe señalar que un examen que solo pide recordar información produce resultados que no distinguen entre memorizar y argumentar. En el caso peruano, la competencia «Construye interpretaciones históricas» exige evidencias de desempeño, cuya valoración mediante rúbricas analíticas permite observar las dimensiones del proceso y no solo el producto final.

Pese a este acumulado, la investigación sobre storytelling y argumentación histórica presenta vacíos. En ella predominan los estudios cualitativos y las evaluaciones de intervención en contextos anglosajones y europeos, mientras escasean las mediciones correlacionales en aulas peruanas de secundaria, donde la narración convive con prácticas expositivas y condiciones materiales desiguales. Además, buena parte de los trabajos mide percepciones, pero no desempeños. Frente a este vacío, la pregunta que orientó el estudio fue: ¿qué relación existe entre el storytelling y la argumentación histórica en estudiantes de primer grado del área de Ciencias Sociales del Liceo Trujillo, durante el año 2025? En correspondencia, el objetivo general consistió en determinar dicha relación.

Método

El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, bajo el supuesto de que los fenómenos educativos pueden medirse y analizarse mediante procedimientos estadísticos. El diseño fue no experimental, porque no se manipuló ninguna variable ni se conformaron grupos de tratamiento; transversal, porque la información se recogió en un único momento del año académico 2025; y correlacional, porque el propósito consistió en estimar el grado de asociación entre el uso del storytelling y la argumentación histórica. No se pretendió establecer relaciones causales ni comparar medias entre grupos.

Dado el carácter correlacional del diseño, la decisión estadística se interpretó en términos de asociación y no de efecto; es decir, un resultado significativo habría indicado que las variables covarían, sin permitir afirmar que una produce la otra. La decisión se adoptó con un nivel de confianza del 95 %.

La población estuvo conformada por 291 estudiantes de primer grado de educación secundaria de la institución educativa Liceo Trujillo, distribuidos en ocho secciones del turno tarde. La muestra quedó constituida por 162 estudiantes de las secciones A, B, C, D y H. La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, criterio sustentado en la accesibilidad de las aulas y en la autorización institucional para aplicar los instrumentos durante el horario de Ciencias Sociales. Los criterios de inclusión fueron estar matriculado en primer grado, asistir regularmente.

Para medir el uso del storytelling se aplicó un cuestionario tipo Likert de 30 ítems, autoadministrado, con cinco opciones de respuesta desde «nunca» (1) hasta «siempre» (5). El instrumento se organizó en cinco dimensiones: estructura narrativa, contextualización histórica, explicación causal, recursos narrativos y participación en la construcción del

sentido histórico. Los ítems se formularon a partir de las dimensiones descritas en la literatura sobre narración educativa y se referían a las sesiones del área de Ciencias Sociales. La puntuación total se obtuvo mediante la suma de los 30 ítems, con un rango teórico de 30 a 150 puntos.

La argumentación histórica se evaluó con una prueba de desempeño que solicitó a los estudiantes escribir una explicación argumentada sobre un proceso histórico trabajado en el bimestre, en este caso la Independencia del Perú. La producción se calificó con una rúbrica analítica de cinco criterios: selección y delimitación del tema, organización de la información, formulación de la noción, contraste de fuentes y coherencia del argumento. Cada criterio admitió cuatro niveles de logro, con descriptores explícitos, y aportó hasta cuatro puntos, de modo que el puntaje máximo fue de 20.

La rúbrica se utilizó como instrumento de calificación de la prueba y no como registro independiente de observación de las sesiones, distinción que conviene precisar para evitar ambigüedades en la interpretación de los datos. Su función consistió en traducir la calidad del texto producido a un puntaje comparable entre estudiantes. Los descriptores revelan conductas observables en el texto, como la presencia de una noción reconocible, la atribución de la información a una fuente y el uso de conectores causales, de manera que los evaluadores pudieran aplicar el mismo criterio.

La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos donde revisaron la definición operacional de las variables, la pertinencia de los ítems y la claridad de los descriptores. Cada experto valoró los instrumentos según claridad, coherencia y suficiencia, y emitió una decisión sobre su aplicabilidad. Las observaciones condujeron a reformular enunciados ambiguos y a precisar los descriptores de la rúbrica; los ítems que no alcanzaron acuerdo se retiraron antes de la aplicación definitiva.

La consistencia interna se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach. El cuestionario de storytelling obtuvo 0.982 para los 30 ítems, valor que indica una alta homogeneidad entre reactivos. Por su parte, la prueba de desempeño calificada con la rúbrica alcanzó 0.895 para los cinco criterios, lo que se considera adecuado para una medida de desempeño con pocos indicadores. Ambos coeficientes se calcularon con la muestra del estudio y se reportan de manera uniforme en el apartado de resultados, sin variaciones respecto de las cifras aquí consignadas.

Procedimiento de recolección de la información

El procedimiento se organizó en cuatro fases. En la primera se gestionó la autorización de la dirección. En la segunda se aplicó el cuestionario en una sesión de 45 minutos, con instrucciones estandarizadas y condiciones que permitieron a los estudiantes responder individualmente. En la tercera, se administró la prueba de desempeño orientada a evaluar la argumentación histórica. En la cuarta, se calificaron las respuestas mediante una rúbrica analítica, considerando los descriptores establecidos para cada dimensión de la variable.

Las sesiones se desarrollaron en el horario habitual del área, con el docente del curso presente y sin acceso a apuntes durante la prueba de desempeño. Se verificó que cada estudiante

completara ambos instrumentos y se revisó la legibilidad de las respuestas antes de calificarlas. Finalmente, los datos obtenidos de ambos instrumentos se organizaron y codificaron para su posterior procesamiento estadístico, a fin de describir los niveles de cada variable y determinar la relación entre el uso del storytelling y la argumentación histórica.

Análisis de datos

El análisis se organizó en dos momentos. Primero se calcularon frecuencias, porcentajes y porcentaje acumulado para ubicar a los estudiantes en los niveles de cada variable. Los puntajes directos se transformaron a una escala de 0 a 100 y se agruparon en cuatro intervalos de 25 puntos: nada adecuado, poco adecuado, adecuado y excepcional, en storytelling; insuficiente, básico, sólido y avanzado, en argumentación. Después se evaluó la normalidad de las puntuaciones y, dado que no se ajustaban a una distribución normal, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman. El procesamiento se realizó en el software estadístico IBM SPSS versión 26, con un nivel de significación de 0.05.

Además del valor de probabilidad, se estimó el tamaño del efecto mediante el cuadrado del coeficiente de correlación y se calculó un intervalo de confianza al 95 % para el coeficiente, obtenido por transformación z de Fisher. Este procedimiento permite valorar la precisión de la estimación y evita interpretar un resultado no significativo como prueba de independencia absoluta entre las variables. Ninguna puntuación se eliminó por considerarse extrema, porque la exclusión arbitraria altera la estimación.

Consideraciones éticas

El estudio respetó los principios éticos de la investigación educativa. Se obtuvo la autorización de la institución. Se garantizó la confidencialidad mediante códigos numéricos en lugar de nombres, y se explicó que la información se usaría sólo con fines académicos. La participación fue voluntaria y podía interrumpirse sin consecuencias académicas. Los datos se resguardaron en un archivo cifrado al que solo tuvo acceso la investigadora.

Resultados

El apartado presenta los hallazgos en el orden en que fueron analizados. Primero se describen los niveles de uso del storytelling y de argumentación histórica, luego se reporta la correlación entre ambas variables, y finalmente se consigna la fiabilidad de los instrumentos. Los datos corresponden a los 162 estudiantes que completaron las dos mediciones.

Tabla 1. *Nivel de uso del storytelling en estudiantes de primer grado de secundaria, Liceo Trujillo, 2025*

Nivel	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	% acumulado
Nada adecuado	7	4.3	4.3
Poco adecuado	12	7.4	11.7
Adecuado	23	14.2	25.9
Excepcional	120	74.1	100.0

Nivel	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	% acumulado
Total	162	100.0	-

En la Tabla 1 se muestra que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel más alto de uso del storytelling, mientras los niveles intermedios concentraron una proporción menor y el nivel más bajo reunió a un grupo reducido. La distribución es claramente asimétrica hacia el extremo superior. Este patrón sugiere que la estrategia se percibe como una práctica habitual en las sesiones de Ciencias Sociales, con escasa presencia de estudiantes que la consideren ausente. La escasa presencia del nivel inferior no debe leerse como dominio experto de la estrategia, sino como familiaridad con ella. La concentración en el nivel superior reduce la variabilidad disponible para el análisis correlacional.

Tabla 2. *Nivel de argumentación histórica en estudiantes de primer grado de secundaria, Liceo Trujillo, 2025*

Nivel	f	%	% acumulado
Insuficiente	2	1.2	1.2
Básico	11	6.8	8.0
Sólido	130	80.2	88.3
Avanzado	19	11.7	100.0
Total	162	100.0	

Por otra parte, en la Tabla 2 se presenta una distribución semejante, aunque con mayor dispersión, donde el nivel sólido reunió a la mayor parte de la muestra, seguido por el nivel avanzado; los niveles básico e insuficiente agruparon a una minoría. En términos generales, los estudiantes tienden a construir explicaciones organizadas y con una noción reconocible, mientras las dificultades se concentran en los desempeños más exigentes. La forma de la distribución también se inclina hacia los niveles altos, lo que anticipa una posible restricción del rango en la variable de argumentación. La concentración en el nivel sólido indica un desempeño funcional, todavía lejos de la argumentación experta que exige integrar fuentes y perspectivas.

Al comparar ambas distribuciones se observa que el storytelling se concentra con mayor fuerza en su nivel máximo, mientras la argumentación se distribuye entre los dos niveles superiores. Esa diferencia de dispersión es relevante para interpretar la correlación, porque dos variables con poca variabilidad tienden a mostrar coeficientes atenuados. El patrón no implica que las variables sean independientes; indica que la muestra ofrece un margen limitado para detectar covariación.

Tabla 3. *Correlación de Spearman entre el uso del storytelling y la argumentación histórica*

	Estadístico	Argumentación histórica
Uso del storytelling	Coeficiente	0.018

	Estadístico	Argumentación histórica
	Sig. (bilateral)	0.822
	N	162
	Intervalo de confianza al 95 %	[−0.14 - 0.17]

Finalmente, la Tabla 3 reporta el resultado de la prueba de Spearman, donde el coeficiente obtenido fue prácticamente nulo y el valor de probabilidad superó con holgura el nivel de significación establecido. Además, el intervalo de confianza al 95 % para el coeficiente abarcó valores negativos y positivos de magnitud pequeña, lo que confirma la imprecisión de cualquier estimación distinta de cero. En consecuencia, los datos no permiten afirmar que exista una relación entre el uso del storytelling y la argumentación histórica en la población estudiada, aunque tampoco autorizan a postular una independencia absoluta entre los constructos.

El tamaño del efecto fue despreciable, ya que el cuadrado del coeficiente explicó menos de una milésima de la varianza compartida. Este dato es importante porque un coeficiente no significativo puede deberse a la falta de potencia estadística, mientras un efecto prácticamente nulo sugiere ausencia de asociación más que un problema de tamaño muestral. En este sentido el hecho de contar con solo 162 participantes puede haber sido insuficiente para detectar correlaciones moderadas, por tanto, el resultado apunta a una relación inexistente o extremadamente débil en este grupo. La estimación es compatible con asociaciones de signo contrario, de modo que el coeficiente no permite descartar una relación negativa débil.

En síntesis, los resultados describen un grupo con alta presencia percibida de storytelling y con desempeños favorables en argumentación histórica, pero sin asociación estadística significativa entre ambas medidas. La distribución concentrada en los niveles superiores y la ausencia de covariación configuran un hallazgo que admite varias lecturas teóricas, sin embargo, ninguna de ellas puede resolverse con los datos disponibles, porque el diseño transversal y la medición en un solo establecimiento limitan la generalización. Por esta razón, los resultados se discuten con cautela y sin atribuir relaciones causales.

Discusión

El hallazgo central de este estudio fue la ausencia de una asociación estadísticamente significativa entre el uso del storytelling y la argumentación histórica. La literatura sobre narrativa y memoria ayuda a entender por qué ese resultado no contradice el valor pedagógico de las historias. En relación con ello, Shalom y Gross (2022) compararon relatos en primera y tercera persona sobre un contenido difícil, y encontraron que la narración influye en la identificación y en el recuerdo, aunque no necesariamente en la profundidad del procesamiento. Así, la narrativa puede favorecer la memoria y la empatía, mientras que la argumentación requiere operaciones analíticas adicionales que no se derivan automáticamente de escuchar o contar una historia.

Una segunda explicación remite a la medición. Al respecto, Quileste et al. (2026) diseñaron y validaron una rúbrica para evaluar pensamiento histórico en bachillerato y subrayaron que la validez de contenido es condición necesaria, pero no suficiente, para discriminar desempeños complejos. Cuando la mayoría de los participantes se ubica en los niveles superiores, el instrumento pierde capacidad para distinguir matices, lo que puede atenuar la correlación. En este estudio, ambas distribuciones se inclinaron hacia los niveles altos, una circunstancia que pudo restringir la varianza disponible. El efecto techo es, por tanto, una hipótesis plausible que conviene verificar con instrumentos de mayor sensibilidad y con pruebas que incluyan tareas de dificultad graduada, pues sin esa variación, cualquier análisis correlacional corre el riesgo de subestimar la asociación real.

Asimismo, la argumentación histórica puede depender de condiciones que la narración, por sí sola, no proporciona. Para Logtenberg et al. (2024), las preguntas que formulan los estudiantes durante la lectura revelan su conocimiento previo y orientan su razonamiento, hasta el punto de considerarlas motor y destino del pensamiento histórico, y quien no dispone de información sustantiva difícilmente puede formular un juicio defendible. En el caso del Liceo Trujillo, el cuestionario midió la percepción de uso de la estrategia, no la calidad de las preguntas ni la profundidad del conocimiento previo, por lo que la asociación observada podría estar condicionada por factores que no se midieron.

Los andamiajes estructurados ofrecen otra pista. Por ejemplo, Lucero et al. (2024), al comparar la elaboración colaborativa de mapas conceptuales semivacíos con la escritura de resúmenes hallaron que la primera condición promovió mayor razonamiento histórico y más interacción transactiva entre los estudiantes. Este resultado indica que el relato, para convertirse en argumento, necesita un dispositivo que obligue a jerarquizar información, establecer relaciones causales y justificar decisiones.

El uso de la evidencia constituye un punto de quiebre. En este sentido, Macnaught et al. (2023) analizaron las respuestas de estudiantes australianos de historia antigua y describieron perfiles semánticos distintos según el tipo de pregunta, donde las respuestas breves y las extendidas movilizan recursos lingüísticos diferentes para integrar pruebas. Por tanto, argumentar no equivale a insertar citas de fuentes; implica seleccionar fragmentos, atribuirlos, relacionarlos y subordinar la evidencia a una interpretación. Esta operación discursiva requiere enseñanza explícita y práctica sostenida, y difícilmente se adquiere por impregnación narrativa. Los autores mostraron que la calidad de la respuesta depende de cómo se combina el registro técnico con la generalización, un recurso que los estudiantes no despliegan de manera espontánea.

Por su parte, Ten Peze et al. (2024) aplicaron una unidad de escritura creativa y otra de escritura argumentativa con estudiantes de décimo grado y observaron efectos cruzados limitados, pues mejorar en un género no garantiza mejorar en el otro. Si la escritura creativa, más cercana a la narración, no transfiere automáticamente a la argumentación, cabe plantear, como hipótesis, que la narración oral o audiovisual podría presentar una transferencia igualmente limitada. La transferencia exige que el estudiante reconozca qué operación comparten ambas tareas y que el docente haga explícita esta conexión, Cuando esa conexión

queda implícita, la transferencia hacia tareas que evalúan el razonamiento disciplinar puede verse limitada.

La instrucción dialógica aparece como una alternativa con respaldo. De acuerdo con una evaluación de una intervención con discusiones en pequeños grupos, vocabulario académico y lectura analítica de textos argumentativos, Ferretti et al. (2026), encontraron mejoras en la escritura y en la comprensión de los conceptos de argumentación, tanto en estudiantes anglohablantes como en aprendices de inglés. Sin embargo, el componente decisivo no fue el material narrativo, sino la interacción sostenida en torno a razones y contraargumentos. Este dato propone que el storytelling podría funcionar mejor como punto de entrada si se articula con discusiones que exijan justificar y refutar.

A su vez, las características de la evaluación pueden influir en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, Tirado et al. (2025), a partir del análisis de los exámenes de acceso a la universidad de Finlandia y Suecia, identificaron que todos los reactivos estaban vinculados con habilidades de pensamiento histórico, aunque diferían en el nivel cognitivo que exigían. Este hallazgo permite considerar que las demandas de las evaluaciones orientan el tipo de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, quienes suelen ajustar sus esfuerzos a los criterios y exigencias que estas establecen. Este desajuste entre los contenidos que se enseñan y los aprendizajes que se evalúan puede pasar inadvertido en las instituciones educativas, donde la calificación suele centrarse en la cobertura de los contenidos. Por ello, la coherencia entre las estrategias de enseñanza basadas en narrativas y los criterios de evaluación orientados a la argumentación histórica constituye una condición institucional que trasciende el uso de un recurso didáctico.

Los materiales curriculares refuerzan o contrarrestan ese efecto. A partir de este enfoque, Oppong y Essiaw (2024) analizaron doce libros de texto de historia de primaria en Ghana y encontraron que la contextualización histórica aparece de forma desigual, con frecuencia como dato incidental y no como problema a resolver. Si el texto escolar ofrece relatos cerrados y preguntas de baja demanda, el docente que desea argumentar debe construir sus propios recursos. En consecuencia, la calidad del soporte disponible puede influir en la distancia entre una estrategia prometedora y su concreción en el aula. Esta distancia no se resuelve con más narrativa, sino con materiales que planteen problemas históricos y demanden justificaciones.

Las creencias epistemológicas de los estudiantes operan como filtro. En esta línea Stoel et al. (2022), revisaron dieciocho estudios sobre creencias epistémicas en educación histórica y concluyeron que las concepciones sobre qué es la historia y cómo se produce el conocimiento condicionan el razonamiento y la enseñanza. Para estos autores un estudiante que concibe la historia como copia del pasado buscará la respuesta correcta, no la interpretación mejor fundamentada, mientras que la narración, al presentar versiones verosímiles, puede reforzar esa concepción si no se acompaña de una reflexión sobre cómo se construyó el relato y qué intereses lo sostienen. Al mismo tiempo la revisión advierte que las creencias cambian poco con la instrucción tradicional y que requieren experiencias que confronten al estudiante con interpretaciones divergentes.

El concepto de conciencia histórica añade una dimensión de sentido. Particularmente, Adriaansen (2024), reconstruyó la incorporación de ese concepto en el currículo neerlandés y advirtió sobre las limitaciones de sus implementaciones, al proponer una conciencia meta-histórica que examine los marcos y supuestos de toda representación. Esta exigencia va más allá de comprender un relato y supone analizar por qué se cuenta de ese modo y qué queda fuera. Por ello, un uso del storytelling que no problematice la perspectiva del narrador difícilmente contribuirá a esa forma superior de reflexión sobre el pasado. Esa perspectiva desplaza la pregunta desde el contenido del relato hacia las condiciones de su producción y hacia los silencios que deja.

Finalmente, estudios como el de Sabido et al. (2022), que evaluaron la comprensión de operadores temporales en estudiantes de secundaria y bachillerato, documentan dificultades persistentes para dimensionar categorías como sucesión, periodización y simultaneidad, así como para relacionarlas con los hechos. Sin un manejo básico del tiempo histórico, la narración se vuelve una secuencia de episodios sin espesor causal. En cambio, la argumentación requiere situar los procesos, distinguir ritmos y reconocer rupturas y continuidades en el relato que se analiza. Sin esas coordenadas, el estudiante puede conmoverse con la historia y, al mismo tiempo, no comprender por qué los procesos siguieron un curso y no otro.

En América Latina se observan dificultades semejantes. Calvas (2025) revisó la literatura sobre la construcción del pensamiento histórico en la educación general básica ecuatoriana y resaltó la persistencia de la memorización de datos, pese a los esfuerzos por impulsar aprendizajes prácticos y relevantes. Desde esta perspectiva, la distancia entre el discurso curricular y las prácticas de aula podría contribuir a explicar por qué una estrategia atractiva no siempre se relaciona con mejores argumentos. Una posible dificultad reside en la falta de articulación didáctica entre la experiencia narrativa y las exigencias disciplinares. En general, los estudios revisados coinciden en que la formación docente y la evaluación de los aprendizajes son los eslabones más débiles de esa cadena.

Las revisiones sobre recursos didácticos confirman esa lectura. Es el caso del estudio de Benites y Rivas (2026), quienes analizaron treinta artículos sobre recursos para desarrollar el pensamiento histórico en secundaria y observaron que los efectos positivos aparecen cuando el recurso se integra a experiencias con objetivos cognitivos claros, y no cuando se aplica de manera aislada. El storytelling, como cualquier otro recurso, rinde según la tarea que lo acompaña y la evidencia disponible no permite sostener que su sola presencia en el aula mejore la argumentación, aunque sí que contribuye a crear condiciones favorables para el trabajo intelectual.

Los estudios sobre storytelling digital precisan el alcance. Según Zhussupova y Shadiev (2023), se producen mejoras en la expresión oral y en la organización del discurso de futuros docentes que produjeron historias digitales, mientras Hegedus y Abkhezr (2026), mostraron que el relato colectivo fortaleció la confianza y el diálogo intercultural de estudiantes de secundaria. Ambos trabajos reportan beneficios comunicativos y socioemocionales, pero no ganancias en razonamiento disciplinar. Esta distinción es clave, ya que el valor de la

estrategia se juega en el terreno de la motivación y la expresión, y no necesariamente en el de la argumentación histórica, e incluso cuando los participantes producen relatos sobre el pasado, el criterio de logro suele ser la calidad de la comunicación y no la solidez de la interpretación.

El presente estudio contiene limitaciones que acotan sus conclusiones. En primer lugar, el muestreo no probabilístico por conveniencia y la participación de una sola institución limitan la generalización de los resultados a otros contextos. Por otra parte, el diseño transversal no permite observar cambios ni establecer secuencias causales. Cabe señalar que la medición del storytelling se basó en autoinformes y reflejó principalmente la percepción de los estudiantes, sin cuantificar la frecuencia real de aplicación de la estrategia. Además, la sensibilidad del instrumento para discriminar los niveles superiores es limitada y no se controlaron variables como el estilo docente, el conocimiento previo o la exposición efectiva a la estrategia. Para complementar la información obtenida mediante el cuestionario, se realizó una verificación del uso de la estrategia de storytelling durante las sesiones de aprendizaje. Esta verificación tuvo carácter complementario y no constituyó un procedimiento de observación sistemática. Por ello, los resultados correspondientes a esta variable se sustentan en las respuestas proporcionadas por los estudiantes mediante el cuestionario aplicado.

En correspondencia, futuras investigaciones deberían combinar medidas de percepción con observación de aula y con pruebas de desempeño administradas en varios momentos. También resultaría útil comparar grupos que reciben narración sola frente a grupos que reciben narración con andamiaje argumentativo explícito, y analizar el papel de las creencias epistemológicas y del conocimiento previo. Para la práctica docente, los hallazgos indican que el storytelling conserva valor como recurso de entrada y de motivación, pero requiere una secuencia posterior de análisis de fuentes, formulación de juicios y contraste de interpretaciones, sin este complemento, la historia narrada corre el riesgo de quedarse en el disfrute. Finalmente, se recomienda un seguimiento que permitiría observar si el trabajo sostenido con relatos y fuentes produce cambios que la fotografía transversal no registra.

Conclusiones

El presente estudio determinó la ausencia de evidencia de asociación entre el uso del storytelling y la argumentación histórica en estudiantes de primer grado de secundaria del Liceo Trujillo durante 2025, y no de independencia demostrada entre los constructos. La distinción importa porque un estudio correlacional no prueba la inexistencia de una relación, sino que informa sobre su magnitud en un grupo concreto.

Los resultados descriptivos mostraron que ambas variables se concentran en los niveles altos. Esta configuración indica que la estrategia está presente en el aula y que los estudiantes reconocen su valor, mientras la argumentación alcanza desempeños aceptables en tareas estructuradas. Sin embargo, la coincidencia de niveles no se tradujo en covariación. La percepción favorable de una estrategia y el dominio de una operación cognitiva compleja

son fenómenos distintos, y confundirlos conduce a atribuir a la narración efectos que no le corresponden.

Para la enseñanza de las ciencias sociales, el hallazgo implica una advertencia y una oportunidad. La advertencia es que el atractivo de una historia no reemplaza la enseñanza de la argumentación, mientras que la oportunidad consiste en usar la narración como plataforma para tareas que exijan seleccionar evidencia, formular un juicio y anticipar objeciones, ya que el docente que narra y luego se detiene deja el trabajo a medias; el que narra, problematiza la versión contada y pide a los estudiantes contrastarla con fuentes convierte el relato en un punto de partida.

En este sentido queda abierta la pregunta por los factores que sí explican las diferencias en argumentación histórica. La calidad de la mediación docente, el conocimiento previo, las creencias epistemológicas y la disponibilidad de materiales aparecen como candidatos plausibles y el explorarlos requiere diseños longitudinales y medidas que combinen observación y desempeño. Cabe resaltar que el estudio aporta un dato útil, en este grupo, la narración no bastó y reconocerlo es más productivo que atribuir a cualquier recurso innovador un efecto que la evidencia no sostiene. Por tanto, la enseñanza de la historia gana cuando distingue entre el relato que abre una pregunta y el trabajo intelectual que permite responderla con razones.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó en la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: La autora declara que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este estudio.

Certificación ética: El estudio incluyó la participación de 162 estudiantes de primer grado de secundaria, menores de edad. Se debe garantizar el consentimiento informado de sus representantes, el asentimiento de los estudiantes, la participación voluntaria, la confidencialidad de los datos y las autorizaciones institucionales y éticas pertinentes.

Historia del artículo: Artículo recibido: 11 de septiembre 2026 | Arbitrado: 30 de septiembre 2026 | Aceptado: 14 de octubre 2026 | Publicado: 13 de noviembre 2026

Referencias

Adriaansen, R. J. (2024). From Concept to Classroom. Historical Consciousness and History Education. Passato e Presente(123). https://doi.org/10.3280/PASS2024-123006

Benites, R. F., y Rivas, E. (2026). Recursos didácticos y desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 6*(17), 1-21. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.553

Calvas, M. G. (2025). La construcción del pensamiento histórico en estudiantes de Educación General Básica: una revisión de la literatura. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, *4*(2), 151-160. https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.189

Dessingué, A. (2024). Rethinking Historical Relevance in the 21st Century: An Exploration of Historical Consciousness Among High School Students in Norway. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, *14*(3), 48-75. https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:3.26118

Ferretti, R. P., Van Horne, S., May, H., Mead, H., Zhang, H., Song, Y., y Sabatini, J. (2026). Improving argumentative writing and argumentative knowledge of English Language Learners and non-English Language Learners through dialogic instruction: a mixed-effects regression analysis. *Reading and Writing*, *39*(3), 1055-1083. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10754-5

Hegedus, P., y Abkhezr, P. (2026). The Story Festival: Building Intercultural Dialogue With Secondary Students Through the Art of Storytelling. *Studies in Art Education*, *67*(2), 193-211. https://doi.org/10.1080/00393541.2026.2630615

Husemann, C. (2023). Investigating subject-specific writing skills and historical reasoning in historical explanations: a study of 7th-and 8th-grade comprehensive school students in North Rhine-Westphalia, Germany. *History Education Research Journal, 20*(1). https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.06

Ibrahim, N. H., y Kamaruddin, A. (2026). Narración en la educación secundaria: una revisión sistemática de los impactos pedagógicos. Actualidades Pedagógicas(87). https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss87.5505

Kindenberg, B. (2025). Navigating narrative and analysis: students' mediation of historical content through storytelling. *Language and education*, *39*(1), 91-110. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2362907

Landrieu, Y., De Smedt, F., Van Keer, H., y De Wever, B. (2024). Argumentation in collaboration: The impact of explicit instruction and collaborative writing on secondary school students' argumentative writing. *Reading and Writing*, *37*(6), 1407-1434. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10439-x

Logtenberg, A., Schellings, G. L., Van Boxtel, C., y Van Hout, B. (2024). Student questioning: What does questioning reveal about prior knowledge, historical reasoning and affect? Historical Encounters, 11(1), 113-135. https://doi.org/10.52289/hej11.108

Lucero, M., Montanero, M., y Van Boxtel, C. (2024). Semiempty collaborative concept mapping in history education: students' engagement in historical reasoning and coconstruction. *Instructional Science*, *52*(4), 557-581. https://doi.org/10.1007/s11251-024-09659-7

Macnaught, L., Matruglio, E., y Doran, Y. (2023). Using historical evidence: the semantic profiles of ancient history exam responses in senior secondary school. *Historical Encounters*, *10*(1), 76-99. https://doi.org/10.52289/hej10.106

Marczyk, A. A., Jay, L., y Reisman, A. (2022). Entering the historiographic problem space: Scaffolding student analysis and evaluation of historical interpretations in secondary source material. *Cognition and Instructional*, *40*(4), 517-539. https://doi.org/10.1080/07370008.2022.2042301

Ningsih, T. Z., y Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research, 11*(2), 609-619. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.609

Nkanu, C. U., Asogwa, U. D., Bisong, A. E., Imoke, J. E., Effiong, A. A., Ekpo, E.-E., Abam, O.-G. T., Idaka, E. I., Kingsley, C. E., Monity, F. M., Akpo, F. A., Bessong, E., Ekpoto, D. F. y Adie, P. I. (2024). Effect of digital storytelling on secondary school students' self-efficacy in civic education. *International Journal of Information and Education Technology, 14*(6), 883-889. https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.6.2114

Nokes, J. D., y De La Paz, S. (2023). Historical argumentation: Watching historians and teaching youth. *Written Communication, 40*(2), 333-372. https://doi.org/10.1177/07410883221148679

Olivares, C. I., y Peinado, A. (2024). Análisis documental del currículo nacional de la educación básica regular peruana. *ConCiencia EPG, 9*(2), 10-27. https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/171

Oppong, C. A., y Essiaw, P. (2024). Historical contextualisation in primary school history textbooks in Ghana. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*(1), 767. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03238-4

Paricio, J., García, S., y Rubio, A. (2022). Epistemic beliefs and pre-service teachers' conceptions of history instruction. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865222

Quileste, R., Ladrera, C. J., Paquit, J. D., Joromo, K. F. M., Omictin, J., Calipay, A., y Siton, J. (2026). Framing Historical Thinking Through a Localized Rubric for Senior High School Social Studies. *International Journal on Social and Education Sciences, 8*(4), 737-752. https://www.researchgate.net/publication/414886300_Framing_Historical_Thinking_Through_a_Localized_Rubric_for_Senior_High_School_Social_Studies

Rivero, P., Aso, B., y García, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa, 25*. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338

Sabido, J., Bellatti, I., y Fuentes, C. (2022). El aprendizaje del tiempo en estudiantes de Educación Secundaria: resultados de rendimiento máximo. *Revista Fuentes, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19893

Shalom, M., y Gross, Z. (2022). The link between memory, narrative and empathy in teaching difficult knowledge in holocaust education. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866457

Steiss, J., Wang, J., Grace, Y. S., y Booth, C. (2024). US secondary students' source-based argument writing in history. *Written Communication, 41*(4), 693-725. https://doi.org/10.1177/07410883241263549

Stoel, G. L., Logtenberg, A., y Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters, 9*(1), 11-34. https://doi.org/10.52289/hej9.102

Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., y Van Weijen, D. (2024). Instruction in creative and argumentative writing: transfer and crossover effects on writing process and text

quality. *Instructional Science, 52*(3), 341-383. https://doi.org/10.1007/s11251-023-09647-3

Ter Beek, M., Opdenakker, M. C., Deunk, M. I., Strijbos, J. W., y Huijgen, T. (2022). Relationships between adolescent students' reading skills, historical content knowledge and historical reasoning ability. *History Education Research Journal, 19*(1), 1-16. https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.02

Tirado, S., Escribano, A., Moreno, J. R., y Alvén, F. (2025). Historical thinking and historical consciousness competencies in Lukio (Finland) and Högstadiet (Sweden) national exams. *Revista Portuguesa de Educação, 38*(2). https://doi.org/10.21814/rpe.39542

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Perfiles educativos, 44(177), 200-212. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072

Van Der Eem, M., Van Drie, J., Brand, S., y Van Boxtel, C. (2025). Students evaluating the trustworthiness of historical sources and internet sources: A comparison. *British educational research journal, 51*(2), 665-686. https://doi.org/10.1002/berj.4095

Zhussupova, R., y Shadiev, R. (2023). Digital storytelling to facilitate academic public speaking skills: case study in culturally diverse multilingual classroom. *Journal of Computers in Education, 10*(3), 499-526. https://doi.org/10.1007/s40692-023-00259-x

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).