

# MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Issue 15

2026

**Director:** Ph.D. Richar Posso Pacheco

**Email:** [rjposso@revistamentor.ec](mailto:rjposso@revistamentor.ec)

**Website:** <https://revistamentor.ec/>

**Editor-in-Chief:** Ph.D. Susana Paz Viteri

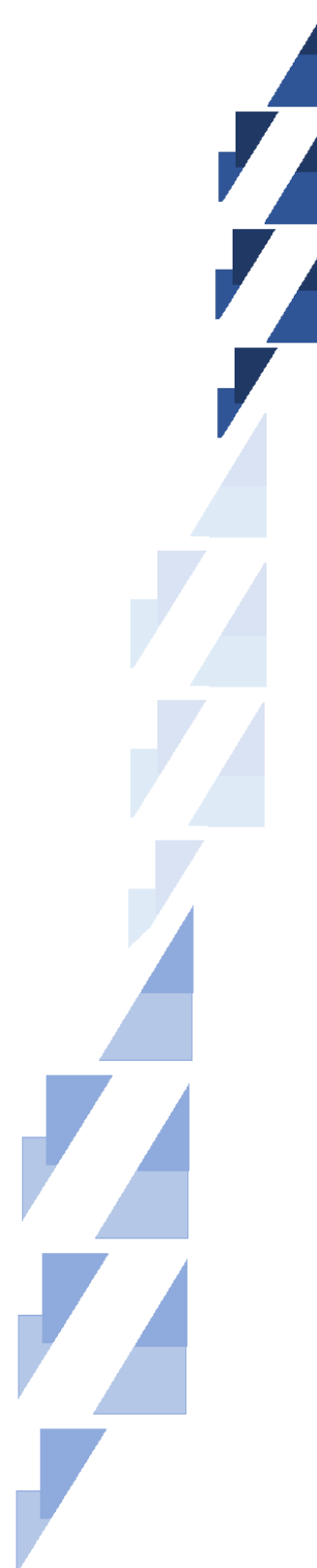
**Editorial Coordinator:** Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

**Scientific Committee Coordinator:** Ph.D. Laura Barba Miranda

**Editorial Supervisor:** Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

**Editors' Committee Coordinator:** Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

**Reviewers' Board Coordinator:** PhD. Javier Fernández-Rio



## Review

### **Active methodologies for teaching historical processes and their relationship with critical thinking**

### **Metodologías activas para la enseñanza de procesos históricos y su relación con el pensamiento crítico**

Juan Carpio Castillo <sup>1</sup>

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-5246-1401>

Judith Martínez-Alonzo <sup>1</sup>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8313-3356>

Wanda Marina Román-Santana <sup>1</sup>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9205-3200>

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) Recinto San Francisco de Macorís-República Dominicana <sup>1</sup>

### **Corresponding autor**

[jcarpio81@uasd.edu.do](mailto:jcarpio81@uasd.edu.do)

[jmartinez86@uasd.edu.do](mailto:jmartinez86@uasd.edu.do)

[wroman10@uasd.edu.do](mailto:wroman10@uasd.edu.do)

**Received:** 12-05-2026

**Accepted:** 01-09-2026

**Available online:** 15-09-2026

## **Abstract**

Research on active learning methodologies in history reveals discrepancies between the skills it claims to develop and the outcomes assessed, conflating performance, perceptions, and critical thinking. The objective was to analyze active learning methodologies used to teach historical processes and the evidence linking them to critical thinking. An exploratory scoping review of publications from 2020–2025 was conducted, using PRISMA-ScR as a reporting reference. A general web search engine identified 87 records; after removing duplicates and applying eligibility criteria, 18 publications were included. A descriptive and thematic synthesis was conducted. The approaches identified included document-based inquiry, problem-based learning, gamification, and digital activities. Improvements in specific aspects of historical performance and favorable perceptions were reported, although instruments and study designs varied. The evidence did not establish the superiority of any methodology or sustained transfer of critical thinking. The relationship examined depends on the tasks, measures, and designs employed. Direct assessments, comparators, and follow-up are needed. Search and selection limitations restrict the findings to an exploratory mapping of the literature.

**Keywords:** active methodologies, history teaching, critical thinking, active learning.

## **Resumen**

La investigación sobre metodologías activas en historia presenta diferencias entre las habilidades que declara desarrollar y los resultados evaluados, confundiendo desempeño, percepción y pensamiento crítico. El objetivo fue analizar las metodologías activas utilizadas en la enseñanza de procesos históricos y las evidencias empleadas para relacionarlas con el pensamiento crítico. Se realizó una revisión de alcance exploratoria de publicaciones de 2020–2025, tomando PRISMA-ScR como referente. La búsqueda mediante un buscador web general identificó 87 entradas; tras eliminar duplicados y aplicar criterios de elegibilidad, se incluyeron 18 publicaciones. Se efectuó una síntesis descriptiva y temática. Se identificaron experiencias de indagación documental, aprendizaje basado en problemas, gamificación y actividades digitales. Se informaron mejoras en determinados desempeños históricos y percepciones favorables, con instrumentos y diseños heterogéneos. La evidencia no permitió establecer superioridad metodológica ni transferencia estable del pensamiento crítico. La relación examinada depende de las tareas, las medidas y los diseños empleados. Se requieren evaluaciones directas, comparadores y seguimiento. Las limitaciones de búsqueda y selección restringen los hallazgos a un mapa exploratorio.

**Palabras clave:** metodologías activas, enseñanza de la Historia, pensamiento crítico, aprendizaje activo.

## **Introduction**

La enseñanza de los procesos históricos plantea una exigencia distinta de la reproducción de fechas y nombres: explicar cómo se construyen interpretaciones del pasado mediante evidencias incompletas, perspectivas situadas y relaciones temporales. Un proceso histórico comprende transformaciones, continuidades, conflictos y decisiones que no se explican por la simple sucesión de acontecimientos. Su aprendizaje requiere reconocer condiciones, contrastar explicaciones y justificar inferencias, la participación del alumnado adquiere valor disciplinar cuando estas operaciones forman parte de las tareas y de los criterios de evaluación.

El pensamiento histórico y el pensamiento crítico mantienen una relación estrecha, pero no son equivalentes; el primero remite a operaciones vinculadas con la investigación y la explicación del pasado; el segundo comprende la evaluación de afirmaciones, razones y evidencias en distintos ámbitos. En historia, una inferencia puede ser formalmente consistente y, sin embargo, resultar inadecuada si desconoce las condiciones de producción de la fuente. Por ello, evaluar críticamente exige atender tanto a la justificación del argumento como a su contextualización temporal. La revisión de Luís y Rapanta (2020) muestra que la competencia de razonamiento histórico se ha definido y operacionalizado mediante enfoques diversos, lo cual dificulta tratar sus medidas como intercambiables.

Las metodologías activas asignan al estudiante decisiones y acciones relevantes para la construcción del conocimiento. Bajo esta denominación se reúnen el aprendizaje basado en problemas, la indagación documental, los proyectos, los debates y ciertas formas de gamificación. No todas requieren las mismas operaciones intelectuales. Resolver una pregunta factual con rapidez, organizar información y contrastar testimonios contradictorios pueden generar actividad observable, pero implican demandas cognitivas diferentes. La categoría metodológica, por sí sola, no informa qué razonamiento se promovió ni qué aprendizaje se comprobó.

El antecedente de Reisman (2012), centrado en un currículo de historia basado en documentos, proporciona un referente para examinar la relación entre lectura y aprendizaje disciplinar. Su relevancia para esta revisión radica en que sitúa la fuente histórica dentro de una secuencia didáctica, en lugar de considerarla un material ilustrativo. En el campo más amplio del pensamiento crítico, Abrami et al. (2015) examinaron estrategias de enseñanza mediante un metaanálisis. Esto permite fundamentar la necesidad de enseñar y evaluar de manera explícita las operaciones de pensamiento, aunque sus resultados no pueden trasladarse automáticamente a cualquier clase de historia.

La incorporación de recursos digitales amplía las posibilidades de acceso a archivos, producción de representaciones y colaboración. Disponer de información no equivale a evaluar su procedencia, su relevancia o sus límites. La misma plataforma puede sostener una indagación argumentada o una secuencia de respuestas breves. El análisis de una metodología requiere, por tanto, examinar el problema histórico, las fuentes disponibles, las intervenciones docentes y el producto solicitado. Esta distinción evita atribuir al soporte tecnológico resultados que podrían depender del acompañamiento y de la estructura de la tarea.

La actualidad de esta discusión se refleja en Gibson et al. (2025), quienes revisan tendencias, críticas y orientaciones del pensamiento histórico. Su análisis incorpora debates sobre los marcos disciplinares y las condiciones sociales desde las cuales se interpreta el pasado. Para la enseñanza, ello plantea un problema concreto: una actividad puede entrenar procedimientos de lectura sin abrir espacio para examinar qué voces se incluyen y cuáles quedan fuera. La evaluación de la evidencia debe acompañarse de una reflexión sobre la selección de documentos y sobre las preguntas que organizan su lectura.

Reyes Parra et al. (2024) examinaron 43 investigaciones empíricas sobre pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo. Su trabajo constituye un antecedente directo y obliga a delimitar el aporte de una nueva síntesis. La presente revisión se concentra en las implementaciones de metodologías activas y en la correspondencia entre la relación que se declara y el tipo de resultado que efectivamente se mide. Esta delimitación desplaza el interés desde la enumeración de estrategias hacia la trazabilidad entre actividad, instrumento e interpretación.

Una dificultad recurrente consiste en utilizar expresiones como mejora del aprendizaje, desarrollo del pensamiento y satisfacción como si designaran el mismo resultado. Un cuestionario de percepción puede mostrar que el alumnado considera útil una actividad. Una prueba de conocimientos puede mostrar que identifica más respuestas correctas. Un ensayo con rúbrica puede aportar evidencia sobre cómo utiliza documentos para sostener una explicación. Estas observaciones responden a preguntas distintas. Una síntesis que las reúna sin diferenciarlas corre el riesgo de convertir la aceptación de una propuesta en una afirmación no demostrada sobre su eficacia cognitiva.

También importa distinguir entre cambio durante una intervención y efecto atribuible a ella. Cuando se administra la misma prueba antes y después de una secuencia, el cambio observado puede relacionarse con la enseñanza, la familiaridad con los ítems, otras experiencias escolares o diferencias en la aplicación. Los diseños comparativos permiten examinar algunas explicaciones alternativas, aunque requieren información sobre equivalencia inicial, asignación, exposición y pérdidas. Una revisión de alcance puede identificar estas características sin transformar estudios heterogéneos en una estimación conjunta de eficacia.

La pregunta que orientó el trabajo fue ¿qué metodologías activas se implementaron para enseñar procesos históricos en publicaciones de 2020 a 2025 y mediante qué evidencias se examinó su relación con el pensamiento crítico? Se consideraron tres dimensiones: características de la intervención, operaciones históricas o críticas evaluadas y límites del diseño empleado. En este sentido el objetivo del artículo fue analizar las metodologías activas utilizadas en la enseñanza de procesos históricos y la evidencia empleada para relacionarlas con el pensamiento crítico, mediante una revisión de alcance de publicaciones de 2020 a 2025. La contribución propuesta consistió en diferenciar desempeño, percepción y atribución causal, así como en identificar necesidades de evaluación e investigación a partir del corpus efectivamente recuperado.

## Methodology

Se desarrolló una revisión de alcance exploratoria con síntesis descriptiva y temática. Se tomaron como referentes la orientación metodológica de Peters et al. (2020) y la extensión PRISMA-ScR de Tricco et al. (2018). El diagrama se adaptó del esquema de identificación, selección y elegibilidad de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Estos referentes organizaron el reporte; su utilización no implica que se hayan cumplido todos los procedimientos recomendados, en particular la búsqueda exhaustiva en bases bibliográficas y la selección independiente por dos revisores.

La población comprendió estudiantes de educación escolar y superior, incluida la formación docente cuando existía una experiencia formativa implementada. El concepto correspondió a metodologías que exigían participación del alumnado en problemas, fuentes, proyectos o tareas históricas. El contexto fue la enseñanza formal de historia o de contenidos históricos dentro de una propuesta interdisciplinar. Se admitieron resultados de desempeño y de percepción para mapear ambos tipos de evidencia; estos últimos no se clasificaron como demostraciones de pensamiento crítico.

La búsqueda se realizó el marzo de 2026 mediante un buscador web general con acceso a páginas editoriales, revistas de acceso abierto y repositorios. Se consultaron documentos alojados, entre otros espacios, en SciELO, portales de revistas, repositorios universitarios y PubMed Central. El periodo de inclusión se delimitó a 2020–2025 para considerar años completos; los trabajos de 2026 se excluyeron, aunque la búsqueda se efectuó durante ese año.

Se realizó una exploración inicial para identificar vocabulario y publicaciones pertinentes, después se ejecutaron cuatro consultas estructuradas, conservando los registros devueltos por la interfaz. La tabla 1 presenta las cadenas literales y el número de entradas recuperadas. No se aplicó un límite de año mediante un filtro propio de una base de datos: el periodo se comprobó durante la selección. La documentación de estas decisiones siguió el principio de transparencia de PRISMA-S (Rethlefsen et al., 2021).

La selección y la extracción se realizaron mediante comprobación documental de textos y metadatos, se eliminaron entradas repetidas del mismo artículo, incluidas variantes de su enlace. Los artículos diferentes derivados de una posible misma experiencia se conservaron como publicaciones distintas y se señalaron como potencialmente vinculados. La unidad de inclusión fue la publicación. No se calculó concordancia entre revisores ni se estimó un tamaño muestral agregado.

Tabla 1

### *Criterios de elegibilidad*

| Dimensión        | Inclusión                                                     | Exclusión                                                       |
|------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Periodo y lengua | Publicación de 2020–2025; texto completo en español o inglés. | Fuera del periodo; otras lenguas; texto completo no recuperado. |

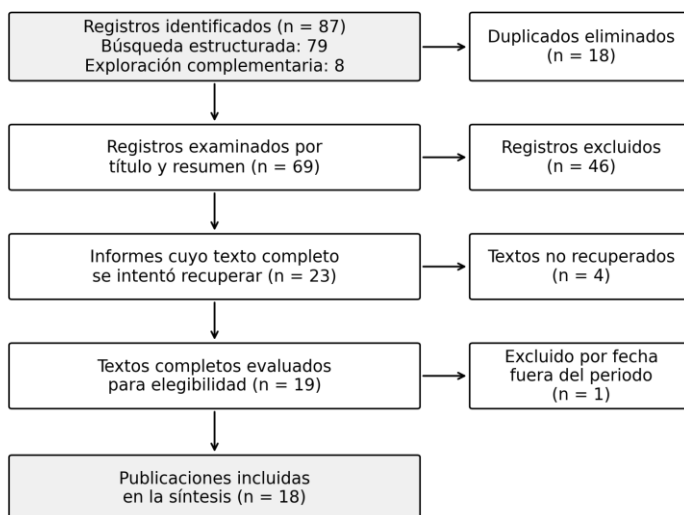
|                      |                                                                                            |                                                                                             |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de documento    | Artículo empírico de revista con experiencia implementada.                                 | Revisión, ensayo teórico, tesis, ponencia o propuesta sin implementación.                   |
| Actividad y contexto | Tareas activas con contenido histórico en educación formal.                                | Otras disciplinas sin componente histórico; análisis solo de currículo o manuales.          |
| Evidencia            | Tarea, prueba, producto, observación o percepción del alumnado vinculada a la experiencia. | Opinión docente aislada o descripción sin datos de aprendizaje o participación estudiantil. |

Se extrajeron autoría, año, país, nivel, participantes, contenido histórico, metodología, diseño, instrumento, resultado y limitaciones interpretativas. La síntesis agrupó las publicaciones por operación didáctica y por naturaleza del resultado. Se revisó la correspondencia entre las afirmaciones de cada artículo y la información presentada en su método y resultados. Cuando una denominación de diseño resultó inconsistente con su descripción, se conservó la discrepancia en la matriz.

Se realizó una apreciación narrativa del comparador, la medida, la selección y la información estadística; esta decisión permite mapear experiencias heterogéneas, pero impide jerarquizarlas como evidencia causal equivalente. Los números de participantes y los resultados son los informados por las publicaciones; no se verificaron sus bases de datos originales.

Figura 1

Diagrama PRISMA



Se registraron 79 entradas en las consultas estructuradas y ocho candidatos complementarios. La eliminación de 18 duplicados dejó 69 registros. Se excluyeron 46 por título y resumen al no cumplir periodo, lengua, tipo documental, contexto o evidencia estudiantil. Se

intentó recuperar 23 textos; cuatro no estuvieron disponibles en forma íntegra durante la revisión. Se evaluaron 19 textos completos y se excluyó uno por fecha editorial fuera del periodo; 18 pasaron a la síntesis.

## Results

### *Características de las publicaciones y de las intervenciones*

El corpus reunió 18 publicaciones: una de 2020, cuatro de 2021, una de 2022, dos de 2023, dos de 2024 y ocho de 2025. Se identificaron experiencias en Europa, Asia, América y Oceanía, con predominio de educación secundaria. Las tablas 2, 3 y 4 presentan los datos extraídos y distinguen resultados observados de límites de interpretación. Las categorías metodológicas se superpusieron: una propuesta gamificada podía incorporar indagación, y una actividad digital podía organizarse alrededor de problemas históricos.

Tabla 2

*Matriz de extracción: problemas, indagación y apoyo docente*

| Publicación y contexto                                                          | Intervención y diseño                                                                      | Resultado informado                                                                                               | Límite para la síntesis                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alvarez Sepúlveda (2020)<br>Chile; universidad; n = 144.                        | Problemas históricos en cinco cursos; rúbricas y registros de implementación.              | Se informó aprobación de 86,8 %. La comparación con un valor previo aproximado no constituyó control concurrente. | Implementación descriptiva; rendimiento del curso no equivale a pensamiento crítico general.       |
| Bae et al. (2021)<br>Estados Unidos; universidad; n = 96.                       | Indagación basada en problemas; análisis cualitativo de interacciones en clases numerosas. | Los apoyos docentes y las herramientas de representación acompañaron el razonamiento histórico.                   | Aporta procesos de aula; no estima un efecto comparativo de la metodología.                        |
| Ofianto y Ningsih (2021)<br>Indonesia; secundaria; n = 79.                      | Aprendizaje basado en problemas; grupos de 39 y 40 estudiantes.                            | El artículo informó resultados favorables en pensamiento histórico.                                               | Denomina el diseño de un grupo, aunque presenta dos; esta inconsistencia limita su lectura causal. |
| Wilke et al. (2023a)<br>Bélgica; último curso de secundaria; n = 45.            | Análisis cualitativo de ensayos y tareas de indagación, seleccionados según progreso.      | Se examinaron diferencias en evaluación documental y argumentación entre perfiles.                                | Selección de estudiantes que progresaron; no representa a toda la población intervenida.           |
| Wilke et al. (2023b)<br>Bélgica; secundaria; 24 docentes y 1.115 estudiantes.   | Estudio de diseño; secuencia sobre descolonización, con modelado y apoyo gradual.          | Se documentó el desarrollo e implementación de una propuesta de pensamiento histórico.                            | Publicación de diseño; posible vinculación con otros informes del programa.                        |
| Kumalasari et al. (2025)<br>Indonesia; secundaria; n = 28 en fase cuantitativa. | Indagación con prensa histórica en biblioteca; enfoque mixto y pretest-postest.            | Se informaron ganancias en cronología, comprensión, interpretación e investigación.                               | Sin control concurrente; las medidas históricas no prueban transferencia crítica general.          |

Tabla 3

*Matriz de extracción: gamificación y resultados autopercebidos*

| Publicación y contexto                                                              | Intervención y diseño                                                                                | Resultado informado                                                                            | Límite para la síntesis                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Martínez-Hita et al. (2021)<br>España; primaria; n = 44.                            | Proyecto gamificado sobre prehistoria y Antigüedad; 23 y 21 estudiantes; 12 sesiones.                | Diseño cuasiexperimental con prueba de 11 ítems; resultados favorables en desempeño histórico. | La medida se vinculó al contenido trabajado; no acredita transferencia a otros dominios.                |
| Martínez-Hita et al. (2024)<br>España; primaria; n = 44.                            | Cuestionarios antes y después de un proyecto gamificado de 12 sesiones.                              | Percepciones favorables sobre la experiencia y el aprendizaje.                                 | Probable informe complementario de la experiencia de 2021; no debe contarse como réplica independiente. |
| Torrecilla-Hernández y Sánchez-Ibáñez (2022)<br>España; bachillerato; n = 19.       | Unidad gamificada sobre la Guerra Fría; cuestionarios de valoración.                                 | Se recogió satisfacción y percepción sobre competencias históricas.                            | Muestra pequeña, sin control; valoración estudiantil distinta de desempeño demostrado.                  |
| Andrade Aburto y Rodríguez-Gámez (2025)<br>Ecuador; bachillerato; n = 8.            | Retos y elaboración de una portada de periódico sobre la Revolución Francesa; cuestionario repetido. | Se comunicaron cambios en respuestas correctas, con mejora desigual entre preguntas.           | La etiqueta pensamiento crítico excede lo probado por respuestas de conocimiento; sin comparador.       |
| Concha Ludeña et al. (2025)<br>Ecuador; secundaria; n = 60.                         | Historia y geografía; 10 semanas; dos grupos de 30; recursos gamificados digitales.                  | En la medida adaptada, 42 % a 74 % en intervención y 43 % a 53 % en comparación.               | Sin detalle suficiente de dispersión para una estimación conjunta; no separa el componente histórico.   |
| Gómez Carrasco et al. (2021)<br>España; secundaria; n = 467.                        | Programa relacionado con formación inicial docente; cuestionarios antes y después.                   | Se analizaron motivación y aprendizaje percibido, con estudio de la estructura de las medidas. | Solidez del cuestionario no transforma autopercepción en prueba directa de habilidad crítica.           |
| Miralles-Sánchez et al. (2024)<br>España; secundaria; n = 114 en fase cuantitativa. | Ocho unidades con métodos activos; cuestionarios y componente cualitativo.                           | Se examinaron motivación, satisfacción, metodología y aprendizaje percibido.                   | El diseño no aportó una prueba directa de pensamiento crítico general.                                  |

Tabla 4

*Matriz de extracción: recursos digitales, razonamiento y perspectivas estudiantiles*

| Publicación y contexto                                                       | Intervención y diseño                                                                             | Resultado informado                                                                                                    | Límite para la síntesis                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chilton et al. (2025)<br>Australia; secundaria; 10 estudiantes y 2 docentes. | Estudio de caso sobre dispositivos propios y dos tareas históricas en línea.                      | Se observó búsqueda rápida de información, junto con respuestas superficiales y dificultades de evaluación de fuentes. | Caso contextual; muestra que acceso digital y análisis crítico no son indicadores equivalentes. |
| Hanh et al. (2025)<br>Vietnam; secundaria; n = 448.                          | Cinco escuelas; perspectiva estudiantil sobre habilidades y actividades de pensamiento histórico. | Información principalmente declarativa sobre habilidades históricas y experiencias de aprendizaje.                     | No se clasifica como experimento controlado ni como prueba de transferencia.                    |
| Maftuchin et al. (2025)                                                      | Módulos interactivos Liveworksheet sobre                                                          | Prueba de 20 ítems y evaluación de viabilidad del recurso.                                                             | Aceptación del material y desempeño son dimensiones distintas;                                  |

|                                                                                                       |                                                                                                                                                       |                                                                                                                               |                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indonesia;<br>secundaria; n = 64.<br>Sariyatun et al.<br>(2025)<br>Indonesia;<br>secundaria; n = 300. | colonialismo e imperialismo;<br>desarrollo y aplicación.<br>Fuentes primarias digitales;<br>seis escuelas; seis semanas;<br>medición antes y después. | Se informaron relaciones<br>entre aprendizaje con<br>materiales, pensamiento<br>histórico y habilidades de<br>orden superior. | sin comparador<br>concurrente.<br>El esquema descrito fue<br>de un grupo; $R^2 = 0,72$<br>no significa 72 % de<br>mejora causada. |
| Lehtinen (2025)<br>Finlandia;<br>secundaria; n = 240.                                                 | Seis escuelas; indagación<br>sobre Europa del siglo XX<br>durante 18 semanas.                                                                         | Se informaron resultados<br>superiores en análisis de<br>fuentes y razonamiento en el<br>grupo de indagación.                 | Descripción de<br>asignación y reporte<br>estadístico insuficientes<br>para verificar una<br>magnitud comparable.                 |

Las experiencias abarcaron procesos como colonización, descolonización, revoluciones, Guerra Fría y cambios políticos contemporáneos, otras publicaciones describieron unidades o cursos sin detallar un único proceso. La matriz conservó esas diferencias; no se atribuyó a todos los artículos una misma noción de complejidad histórica. Tampoco se construyó una clasificación competitiva de herramientas, porque las plataformas se combinaron con contenidos y apoyos docentes diferentes.

### *Naturaleza de los resultados y patrones de evaluación*

La revisión identificó tres familias de resultados; la primera incluyó respuestas a tareas, pruebas y productos históricos; la segunda reunió medidas presentadas como pensamiento crítico o habilidades de orden superior; la tercera comprendió motivación, satisfacción y aprendizaje autopercebido.

Tabla 5

### *Correspondencia entre evidencia observada e inferencia admisible*

| Evidencia                                                       | Qué permite describir                                                                                                                                    | Qué no demuestra por sí sola                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Respuesta factual o conceptual<br>Ensayo o tarea con documentos | Conocimiento de los contenidos y cambio en el patrón de respuestas.<br>Uso de evidencias, contextualización y argumentación si la rúbrica los distingue. | Evaluación de fuentes, refutación argumentada o transferencia crítica.<br>Competencia estable fuera de la tarea o efecto causal sin comparación adecuada. |
| Escala general o adaptada                                       | Desempeño en las dimensiones y condiciones de aplicación informadas.                                                                                     | Validez equivalente en otra lengua, currículo o población sin estudio adicional.                                                                          |
| Encuesta de percepción                                          | Aceptación, motivación, autoconfianza y aprendizaje declarado.                                                                                           | Mejora del desempeño cognitivo o superioridad de una estrategia.                                                                                          |
| Observación e interacción de aula                               | Procesos, dificultades, participación y uso de apoyos.                                                                                                   | Frecuencia poblacional ni magnitud de efecto generalizable.                                                                                               |

Los estudios de indagación y problemas describieron con mayor detalle el trabajo con evidencias y la construcción de explicaciones, los informes de gamificación combinaron resultados de rendimiento y de aceptación. En los recursos digitales se observaron tanto medidas de aprendizaje como valoraciones de viabilidad. La denominación metodológica no determinó el

instrumento utilizado dentro de una misma familia coexistieron pruebas, cuestionarios y análisis cualitativos.

No se identificó una medida común que permitiera equiparar los resultados del conjunto. Los artículos emplearon escalas, rúbricas, porcentajes de respuestas y ganancias calculadas de distintas maneras. La falta de información estadística homogénea y la presencia de publicaciones potencialmente vinculadas impidieron justificar una agregación cuantitativa. La síntesis retuvo la dirección comunicada por las fuentes y las condiciones de medición, sin producir un tamaño de efecto combinado.

Los apoyos docentes, la selección de fuentes y la elaboración de productos argumentados aparecieron como componentes de varias propuestas. Las diferencias en nivel educativo, duración y contenido limitaron las comparaciones entre ellas. Los datos recuperados no permitieron aislar qué componente explicaba cada cambio ni establecer una progresión común de pensamiento crítico a lo largo de los niveles educativos.

## **Discussion**

### ***La actividad como condición didáctica, no como indicador de pensamiento***

El principal resultado de la síntesis es la necesidad de separar participación, aprendizaje disciplinar y pensamiento crítico, las metodologías activas pueden organizar oportunidades para razonar, pero su denominación no describe la calidad de esas oportunidades. Una tarea exige pensamiento histórico cuando el estudiante debe utilizar información situada para resolver un problema de interpretación. Si la actividad se limita a recuperar la opción correcta, su formato participativo no modifica por sí mismo la naturaleza de la demanda. Luís y Rapanta (2020) menciona que esta interpretación es compatible con la heterogeneidad conceptual documentada.

En el aprendizaje de procesos históricos, la pregunta organizadora resulta decisiva. Preguntar qué ocurrió favorece la identificación de acontecimientos; preguntar por qué una transformación fue posible exige relacionar condiciones, actores y decisiones. A su vez, preguntar cómo puede sostenerse una explicación obliga a examinar fuentes. El problema aparece cuando se evalúa únicamente la primera y se concluye que se alcanzaron las demás, la planificación debe hacer visible la relación entre el verbo del objetivo, la acción solicitada y el criterio con el que se juzga la respuesta.

La indagación aporta una estructura pertinente cuando el problema admite interpretaciones contrastables y el conjunto documental permite examinarlas; no basta con entregar textos de posiciones diferentes: el alumnado necesita identificar quién produjo cada documento, para quién, en qué circunstancias y con qué posibles restricciones. También debe aprender que una fuente parcial puede ser informativa y que la contradicción no se resuelve mediante una votación de testimonios. El uso de evidencia exige justificar qué puede inferirse de un documento y qué afirmaciones exceden su alcance.

Los trabajos de Wilke et al. (2023a, 2023b) y Bae et al. (2021) permiten situar la mediación docente dentro de este análisis. Sus contribuciones se refieren a procesos y apoyos, más que a la comparación universal de metodologías. Para interpretar su alcance conviene distinguir una intervención diseñada, su implementación efectiva y las respuestas de los estudiantes seleccionados. Un programa puede estar bien fundamentado y, aun así, requerir ajustes según las dificultades observadas. La autonomía no supone eliminar la enseñanza explícita, sino hacer que los apoyos permitan asumir progresivamente decisiones intelectuales.

Una explicación breve puede aportar el contexto necesario para interpretar una fuente, mientras que una actividad extensa puede reproducir respuestas sin justificación, el criterio pertinente es la función de cada momento dentro de la secuencia. El modelado de una lectura, la comparación guiada, la discusión de discrepancias y la revisión de una explicación constituyen decisiones combinables, evaluarlas como componentes permite formular hipótesis más precisas que atribuir el aprendizaje a una etiqueta global.

El antecedente de Abrami et al. (2015) respalda el interés por enseñar el pensamiento crítico de forma deliberada; Sin embargo, una revisión general no resuelve la especificidad histórica. En esta disciplina, la calidad de la inferencia depende del conocimiento del proceso estudiado y de las convenciones de lectura de sus documentos. El resultado transferible que debe buscarse no es una respuesta desvinculada del contenido, sino la capacidad de reconstruir criterios de evaluación ante un problema nuevo.

### ***Validez de las medidas y alcance de la relación observada***

La relación entre metodologías activas y pensamiento crítico debe interpretarse según la distancia entre la actividad enseñada y la tarea evaluada, una evaluación inmediata con los mismos materiales puede mostrar aprendizaje próximo. Una tarea nueva sobre el mismo proceso examina una transferencia más exigente, una situación de otro periodo o de otro ámbito plantea una demanda distinta. La revisión no identificó una base homogénea para concluir que las mejoras informadas se extendieran de manera estable a situaciones ajenas a la intervención.

Las percepciones constituyen un resultado legítimo cuando la pregunta se refiere a aceptación, experiencia o motivación. Su límite aparece al utilizarlas como sustituto de una habilidad. Gómez Carrasco et al. (2021) y Miralles-Sánchez et al. (2024) aportan información sobre dimensiones relevantes para implementar propuestas educativas, pero esas dimensiones no autorizan la misma inferencia que una tarea de evaluación de fuentes. Esta distinción no reduce el valor de los cuestionarios; precisa la pregunta que pueden responder y evita exigirles evidencia para la que no fueron diseñados.

La gamificación exige un análisis equivalente. Las reglas y recompensas pueden ordenar la participación, pero es necesario identificar qué acción se premia. Si la puntuación depende de rapidez o reconocimiento, la estrategia puede aumentar respuestas sin favorecer la revisión de argumentos. Si depende de contrastar documentos y justificar decisiones, la dinámica se alinea mejor con el razonamiento histórico. Los artículos de Martínez-Hita et al. (2021, 2024) ilustran

por qué conviene conservar separados el desempeño y la valoración de la experiencia, incluso cuando proceden de una propuesta similar o vinculada.

El caso de Chilton et al. (2025) introduce evidencia que impide interpretar el acceso digital como garantía de análisis, desde una perspectiva didáctica, una actividad con archivos en línea necesita criterios para seleccionar resultados, reconocer autoría y distinguir un documento de su reproducción comentada. La interfaz puede facilitar estas acciones o añadir dificultades. El análisis debe incorporar el tipo de tarea y el acompañamiento, en lugar de atribuir toda diferencia al uso del dispositivo.

Una diferencia pretest–posttest describe un cambio; una ganancia normalizada expresa ese cambio en una escala específica; un coeficiente de determinación describe ajuste o varianza explicada en un modelo. Ninguno de ellos constituye, por definición, una proporción del aprendizaje causada por la metodología. La lectura de Sariyatun et al. (2025) requiere esta distinción. La ausencia de un comparador adecuado mantiene abiertas explicaciones alternativas, aunque el resultado numérico parezca amplio.

Para fortalecer la evaluación se propone especificar dimensiones observables: selección de evidencia pertinente, contextualización, corroboración, reconocimiento de incertidumbre y respuesta a contraargumentos. Una rúbrica debe diferenciar esas dimensiones del dominio factual y de la corrección lingüística. También conviene documentar la consistencia de la puntuación, utilizar producciones anonimizadas cuando sea posible y conservar ejemplos que permitan interpretar los niveles. Estas orientaciones se derivan de los vacíos identificados; no se presentan como resultados de una intervención evaluada en esta revisión.

### ***Implicaciones, límites y agenda de investigación***

La síntesis sugiere alinear pregunta, fuentes, argumentación y evaluación. Para analizar un cambio político, el estudiante podría comparar explicaciones, seleccionar documentos y revisar su conclusión ante una objeción fundada. Este ejemplo es una propuesta derivada del análisis, no una intervención incluida. Permitiría observar decisiones de pensamiento durante la revisión del producto.

La discusión contemporánea sintetizada por Gibson et al. (2025) invita a examinar los supuestos desde los cuales se define el pensamiento histórico. En la práctica, ello requiere preguntar quién aparece como actor, qué experiencias quedan documentadas y cuáles necesitan contextualización adicional. Reconocer esas condiciones no elimina la exigencia de evidencia; modifica las preguntas que se formulan sobre ella.

Un buscador general ordena y selecciona resultados mediante criterios que no son equivalentes a los de una base bibliográfica. Las cuatro consultas tuvieron cobertura desigual y la búsqueda complementaria añadió candidatos de una exploración previa. Esta combinación permitió localizar documentos pertinentes, pero no ofrece garantías de exhaustividad. La restricción a español e inglés y a textos completos disponibles pudo favorecer determinados

contextos y excluir investigaciones relevantes. Los cuatro informes no recuperados aumentan esa incertidumbre.

La selección asistida por inteligencia artificial sin doble revisión humana constituye una limitación adicional, pueden persistir errores de elegibilidad, extracción o clasificación, aunque se hayan contrastado los documentos consultados. La apreciación narrativa de los diseños no sustituye una herramienta formal de evaluación crítica. Tampoco se verificaron datos individuales, protocolos de las intervenciones ni condiciones de revisión editorial. Por ello, la presencia de un artículo en la matriz no debe interpretarse como certificación de todas sus afirmaciones.

El corpus incluye tamaños de muestra y diseños diversos, instrumentos locales y posibles publicaciones de una misma experiencia, estas características impiden sumar participantes como si fueran independientes y dificultan comparar resultados. La ventana 2020–2025 ofrece un periodo reciente cerrado, pero deja fuera investigaciones posteriores y antecedentes que podrían modificar la interpretación. El trabajo de Reyes Parra et al. (2024) debe leerse como una síntesis complementaria, con otra cobertura y otro propósito, no como un conjunto que pueda agregarse directamente a este flujo.

La agenda incluye ampliar las búsquedas bibliográficas, incorporar selección y extracción independientes, identificar informes vinculados y evaluar la calidad de cada diseño. En los estudios primarios se requieren comparadores descritos, medidas diferenciadas, seguimiento y tareas nuevas. También resulta necesario informar pérdidas, duración efectiva, apoyos docentes y condiciones de implementación, estas mejoras permitirían pasar de un mapa de experiencias a preguntas más específicas sobre mecanismos, equidad y efectos, sin confundir la extensión del corpus con la solidez de la inferencia.

## **Conclusions**

La revisión de alcance permitió identificar un conjunto de metodologías activas utilizadas en la enseñanza de procesos históricos y distinguir las evidencias empleadas para relacionarlas con el pensamiento crítico. La indagación con fuentes, el aprendizaje basado en problemas, la gamificación y las tareas digitales se combinaron de formas diversas. Los resultados disponibles no sostienen una superioridad general de una metodología ni un efecto causal uniforme. Su interpretación depende de qué actividad realizó el alumnado, qué resultado se midió y qué alternativas permitió examinar el diseño.

La principal contribución del análisis fue separar el desempeño histórico, las habilidades críticas declaradas y las percepciones de aprendizaje. Esta distinción evita convertir motivación, aceptación o aumento de respuestas correctas en evidencia automática de pensamiento crítico. Las propuestas con mayor correspondencia conceptual fueron aquellas que hicieron visibles operaciones como contextualizar, contrastar fuentes y justificar interpretaciones. No obstante, la

relación entre esas operaciones y una capacidad transferible requiere mediciones más específicas y diseños que permitan valorar la permanencia y el alcance del aprendizaje.

Se recomienda en la práctica educativa alinear los objetivos con tareas y criterios observables: formular problemas históricos, seleccionar evidencias, elaborar explicaciones y revisarlas ante objeciones. Para la investigación, se requiere ampliar la recuperación bibliográfica, verificar de forma independiente la selección y la extracción, y evaluar la calidad metodológica de cada diseño. Las limitaciones de cobertura y revisión del presente trabajo obligan a interpretar sus hallazgos como un mapa exploratorio de publicaciones recuperadas, útil para orientar preguntas y decisiones de evaluación, sin sustituir una síntesis exhaustiva de eficacia.

## References

- 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>
- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica-evaluativa en la enseñanza universitaria de la historia. *Cuadernos de Investigación UNED*, 12(2), e2906. <https://doi.org/10.22458/urj.v12i2.2906>
- Andrade Aburto, I., & Rodríguez-Gámez, M. (2025). Gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en historia en el estudiantado de tercero de bachillerato. *Revista Tse'de*, 8(1). <https://doi.org/10.60100/tsede.v8i1.246>
- Bae, H., Craig, K., Xia, F., Chen, Y., & Hmelo-Silver, C. E. (2021). Developing historical thinking in large lecture classrooms through PBL inquiry supported with synergistic scaffolding. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 15(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i2.28776>
- Chilton, D., Wilson, K., & Dutton, J. (2025). A case study of students' and teachers' attitudes towards BYOD and its use within their history classrooms. *Education and Information Technologies*, 30(4), 4795–4824. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13006-1>
- Concha Ludeña, I. I., Rodríguez Concha, A. S., González Pasmay, M. F., & Rodríguez Concha, J. N. (2025). Gamificación y pensamiento crítico: Estrategias digitales para la enseñanza de Historia y Geografía. *Sapiens in Education*, 2(4), 1–12. <https://doi.org/10.71068/hs8zm515>
- Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 65, Article 102088. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088>
- 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>

- Hanh, N. T., Bich, N. T., Quynh, C. N., Cham, P. T. T., & Dung, D. T. T. (2025). Historical thinking skills from the perspective of high school students in Vietnam. *International Journal of Education and Practice*, 13(1), 312–326.  
<https://doi.org/10.18488/61.v13i1.4059>
- Kumalasari, D., Gunartati, Wilis, R., Dewi, I. M., Prayoga, S. Y., & Abdullah, R. (2025). Enhancing historical literacy and critical thinking through primary source-based inquiry: Evidence from the Jogja Library Center Tour. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(3), 2028–2048. <https://doi.org/10.23960/jpp.v15i3.pp2028-2048>
- Lehtinen, S. (2025). The impact of inquiry-based learning on historical reasoning skills of high school students in Finland. *Global Dialogues in Humanities and Pedagogy*, 3(7), 35–44. <https://journal.grasglobal.org/index.php/gdhp/article/view/48>
- Luís, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (Re-)Defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, Article 100336. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100336>
- Maftuchin, Sinaga, R. M., Istiawati, N. F., Widodo, S., & Adha, M. M. (2025). Enhancing historical thinking skills of high school students in Bandar Lampung through interactive learning modules using Liveworksheet. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 10(1), 245–257. <https://doi.org/10.24042/tadris.v10i1.26071>
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., & Miralles-Martínez, P. (2021). The effects of a gamified project based on historical thinking on the academic performance of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, Article 122. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00796-9>
- Martínez-Hita, M., Miralles-Martínez, P., & Gómez Carrasco, C. J. (2024). Gamificar la enseñanza de la historia: Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e03. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e03.4616>
- Miralles-Sánchez, P., Rodríguez-Medina, J., & Sánchez-Ibáñez, R. (2024). Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1032. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>
- Ofianto, & Ningsih, T. Z. (2021). The importance of a problem-based learning model in history education for improving historical thinking. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(10), 503–509. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v8i10.3136>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126.  
<https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- 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>
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J. B., & PRISMA-S Group. (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10, Article 39.  
<https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Reyes Parra, P. A., Navarro Roldán, C. P., & Santisteban Fernández, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269–291.  
<https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Sariyatun, S., Sutimin, L. A., & Abidin, N. F. (2025). Enhancing historical thinking and HOTS through digital learning materials: An inquiry-based approach using primary sources for high school students. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 228–248.  
<https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.19>
- Suyuti. (2026). Implementation of innovative history learning in improving students' critical thinking skills. *Journal of Education and Teaching Learning (JETL)*, 7(3), 225–237.  
<https://doi.org/10.51178/jetl.v7i3.3431>
- Torrecilla-Hernández, J. R., & Sánchez-Ibáñez, R. (2022). Gamificación y competencias de pensamiento histórico. Implementación de una unidad didáctica para enseñar la Guerra Fría en Bachillerato. *Clío*, 48, 106–144.  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2022487287](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487287)
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuysse, K. (2023a). Exploring differential effects of an intervention on historical inquiry tasks: A qualitative analysis of 12th-grade students' progress. *History Education Research Journal*, 20(1), Article 5.  
<https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.05>
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuysse, K. (2023b). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, 7(1), 61–81. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>

## Funding

The authors received no funding for the development of the research.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that they have no conflicts of interest.

### **Author Contributions**

The authors contributed to the development of the manuscript.